صحيفة التربية

السنه السادسة عشرة | نوفمبر ١٩٦٣ | العدد الأول

فى هـــذا العـــدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى

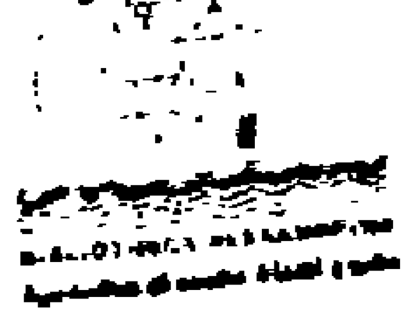
٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا الصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا للخارج

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)

السنة السادسة عشرة نوفمبر ١٩٦٣ العدد الأول

فى هذا العدد



تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية — بالقاهرة

رئيس التحرير
الأستاذ محمد نسيم قدرى

اسماعيل القبانى

للاستاذ محمد سعيد قدرى

من معانى الخلود ان يخلف الانسان فى هذه الدنيا فكرا كبيرا متصلا بصميم حياة الناس وذا قيمة فى تطويرها .

وأسمى معانى الخلود أن يجسد الانسان فكره أو بعض فكره فى مشروعات وتنظيمات ومؤسسات ووسائل وأساليب فعالة ، تعيش من بعده لتكون أدواتا تتخلق عن طريقها ثقافة الناس ليتحولوا بذلك الى طاقات ايجابية تحرك هذا الفكر فى الواقع ، وتنمية قولا وفعلا وفق مقتضيات التغير الحتمى .

ولقد كان استاذنا أسماعيل القبانى رحمه الله ؛ طوال حياته ، تعبيرا عن هذين المعنيين للخلود . فقد كان استاذنا فكرة كبيرة ، بل فلسفة ثورية جديدة ، ظهرت وتبلورت فى اطار اجتماعى كان يتطلب الثورة ويلح فيها . فقد شاءت أرادة الله أن تبدأ حياته بصفحة ذات مغزى فى تاريخنا القومى ، كما كان لها مغزى فى حياته كرائد تربوى .

لقد ولد أسماعيل القبانى منأبوين فقيرين فى احدى قرى اسيوط سنة ١٨٩٨ أى بعد وقوع الاحتلال البريطانى المشئوم بستة عشر عاما ، وكان الانجليز قد تسلطوا على كل شىء فى البلاد بما فى ذلك التعليم بمراحله الابتدائيه والثانوية والعالية . وفرضوا على هذا التعليم المصروفات العالية حتى يضيقوا فرصه على الناس ويحولوا بين الاذكياء من المصريين وبينه . فدخل اسماعيل القبانى الكتاب حيث لافرصة لتعليم فقير سواه . ثم عين سعد زغلول ناظرا للمعارف سنة ١٩٠٦ ، فالتقى بالقبانى طفلا فى الكتاب فى احدى زياراته . فاجتذب انتباهه ذكاء هذا الطفل وتفوقه . وأراد أن يضرب به سياسة الاحتلال فى التعليم فقرر الحاقه بمدارس الدولة بالمجان . وكان ذلك أول كسر للقاعدة التى فرضها الانجليز على التعليم ، كما كان ذلك فرصة اسماعيل ليتحول بالتعليم الى قوة تملك ارادة التغيير وتجدد من شبابها وفكرها لتصبح ذلك الرائد التربوى ، ووزير التربية والتعليم من بعد ذلك .

لقد تخرج اسماعيل القبانى فى المعلمين العليا سنة ١٩١٧ واصر على أن يكون أكثر من مجرد معلم يلقن الاطفال مبادىء الرياضيات فى الفصل ، فواصل الدرس والاطلاع وتأملاته فى واقع الحياةفى مجتمعنا ، وخرج من ذلك ببصر جديد قوامه خطورة التربية واهميتها فى تكوين الفرد والمجتمع ، ومن ثم اتخذها مجالا لفكره وابحاثه ودعوته الى الاصلاح الاجتماعى .

فقد شهد صدور دستور سنة ١٩٢٣ ، ولم تعجبه نصوصه الخاصة بالتعليم ، اذ جاءت تعبيرا عن الأوضاع الطبقية والاقطاعية السائدة وقتذاك ، وانصبت على التعليم الأولى لتعترف به مجانيا والزاميا ، وتركت التعليم الابتدائى وما بعده من مراحل تعليمية يسير على الخطوط التى رسمها له الاحتلال بالمصروفات . فاطلق اسماعيل القبانى صيحته سنة ١٩٢٥ بجعل تعليم المرحلة الاولى «موحدا » ضمانا لوحدة الأمة . وبقى يردد هذه الصيحة حتى أشرف النصف الأول من القرن العشرين على الانتهاء ، عندما شرعت البلاد فى اتخاذ اجراءات بشأن توحيد قاعدة التعليم وحتى قامت ثورتنا الكبرى عام ١٩٥٢ فجعلت هذه الوحدة « حقيقة » مثلما جعلتها « فلسفة » سنة ١٩٥٣ وكان اسماعيل القبانى وزير التربية والتعليم وقتذاك .

وبين سنة ١٩٢٥ وسنة ١٩٥٢ قطع اسماعيل القبانى بالفكر التربوى شوطا بعيدا حتى غدا جديرا بلقب « أبى التربية الحديثة » « ورائد المربين » عندنا وأطلق شعارات من بينها « التربية الديمقراطية» و«التربية عن طريق النشاط» «والتجريب فى التربية» و«التربية الاجتماعية» و « التربية القومية » و « المدرسة والبيئة » و « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ » . ولم يكتف باطلاق الشعارات وتفسيرها ، وانما شرع بالفعل يمارسها كاستاذ للتربية ، وكناظر فى المدرسة وكعميد لمعهد التربية العالى للمعلمين وكمسئول عن التربية والتعليم فى الوزارة وكوزير .

وآمن اسماعيل القبانى أن نهضة المجتمع لاتكون الا بنهضة تعليمية، وأن نهضة التعليم لاتكون الا بتوافر المعلم الكفء . فأطلق شعار «الكيف» فى التعليم ردا على المهتمين « بكمه » مغفلين جودته . وكان شرط الكفاية عنده اساسا أن يكون المدرس ، الى جانب اعداده فى تخصصه ، مؤهلا تربويا ، قادرا على ممارسة تخصصه فى المدرسة على أسس علمية .

ومن هنا كان تفكير القبانى فى أن يكون لخريجى معاهد التربية رابطة تعبر عن شرف مهنة التعليم من ناحية ، وترفع مستواها من ناحية اخرى . فانشأ تلك الرابطة سنة ١٩٤٣ ، أى قبل أن تخرج نقابة المعلمين الى حيز الوجود بما يقرب من عشر سنوات . وكان هو أول رئيس لها ، فوضع لها تقاليد ووجهها لخدمة التربية والتعليم فى وطننا العربى ، وكان أهم ما قام به من نشاط فيها اصداره « صحيفة التربية » التى حرص على أن تكون صحيفة علمية ، ترفع التربية الى أن تكون علما ومهنة لها أصولها العلمية والفلسفية .

واليوم تخرج صحيفة التربية لتنعى اسماعيل القبانى ، ولتخلد ذكراه بعد وفاته وستسجل بعد ذلك مقالات تتحدث عن فكره وعمله فى التربية الذى هو فكر التربية وعملها عندنا فى أكثر من ربع قرن .

تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية المتحدة

للأستاذ محمد على حافظ
نائب وزير التربية والتعليم

- تؤمن وزارة التربية والتعليم بأن إعداد القوى البشرية سبيل الى كل اصلاح اجتماعي . وان كفاية الدولة فى استثمار موارد ثروتها ، تكون على قدر كفاية هذه القوى وحيويتها ونشاط أفرادها فى شتى ميادين العمل والانتاج .
- كما تؤمن الوزارة بأن المرحله الابتدائية هى القاعدة الأساسية فى سلم التعليم ، وبمقدار سلامتها ورسوخها يتدرج السلم قويا صاعدا . وان هذه المرحلة هى الحقل الخصيب الذى يجب أن تغرس فيه بذور اتجاهاتنا الجديدة فى مجتمعنا الثورى المتطور حتى تأخذ طريقها الى النماء والازدهار .
- ومن ثم فان المجتمع يعلق أهمية كبرى على نجاح المدرسة الابتدائية فى أداء رسالتها تربية وتعليما لأبناء الشعب ونهوضا بالريادة الاجتماعية فى البيئه التى تحيط بها على وجه صحيح مثمر .
- على هذا الايمان تبنى الوزارة سياستها فى ميدان التعليم الابتدائى وتسلك السبيل الى تطويره .

خطوات فى طريق التطوير

أولا — توحيد المدرسة الابتدائية :

ولقد كانت المرحلة الأولى من التعليم قبل الثورة انعكاسا واضحا للاوضاع الفاسدة وقتئذ ، كانت تمثل التفاوت الطبقى البغيض فى تعليم أبناء الأمة ، فقد كانت هناك الكتاتيب ، والمدارس الأولية ، والمدارس الالزامية ، والمدارس الابتدائية القديمة ، وكان التفاوت صارخا بين المدرسة الابتدائية وغيرها من دور التعليم المناظرة ، كانت الأولى تنال اهتمام الوزارة من حيث مناهجها وخططها وهيئات التدريس بها ، ومن حيث إمكانياتها ومرافقها ، وكانت وقفا على فئة قليلة من أبناء الشعب هى الفئة التى تستطيع دفع مصروفاتها المقررة ، والتى تقدر على مواصلة التعليم الثانوى والتعليم العالى ، لتجد المجال امامها فسيحا فى شغل وظائف الدولة .

أما الغالبية العظمى من أبناء الشعب فكان مجالهم فى التعليم الكتاتيب ، والمدارس الأولية والالزامية . وقد كانت هذه فقيرة فى امكانياتها ومرافقها ، وكانت مناهجها ومدرسوها أقل مستوى ، والتعليم فيها

مغلق ينتهى بأكثر أبنائه الى التوقف ، وكثيرا ما دفنت مواهب الموهوبين منهم فى زوايا الاهمال والنسيان .

ومن هنا انحرف ميزان العدالة الاجتماعية بالنسبه للتعليم وانعدم مبدأ تكافؤ الفرص . وحرمت الطبقة الشعبية الكادحة صاحبة كل حق نصيبها الحقيقى فى هذا المرفق الحيوى ، وخسرت الدولة كثيرا من الطاقات البشرية الصالحة نتيجة هذه التفرقة البغيضة .

وكانت الثورة وكانت مبادئها الستة التى استهدفت تطوير المجتمع تطويرا جذريا شاملا ، والقضاء على التفاوت الطبقى وارساء قواعد العداله بين أبناء الشعب فى شتى الميادين فصدر قانون التعليم الابتدائى رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ثم القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ وتبلورت الاتجاهات العامة فى هذين القانونين فيما يأتى :ـ

- توحيد المرحلة الأولى من التعليم بالنسبة لجميع أبناء الشعب فى نوع واحد من المدارس يسمى « المدرسة الابتدائية » .
- جعل التعليم الابتدائى الزاميا لجميع أطفال الأمة بنين وبنات من سن السادسة الى الثانية عشرة .
- اعفاء التعليم الابتدائى فى مدارس الدولة من مختلف الرسوم الأساسية والاضافيه . وبهذا استقر الوضع فى المرحلة الأولى من التعليم على صورة تحقق الشعبية الكاملة ، وتطبق الاشتراكية السليمة ، وتكفل استثمار العقول البشرية لجميع أبناء الأمه .

ثانيا ـ التوسع الكمى :

وعلى أساس التطبيق الاشتراكى وكفالة حق التعليم لكل طفل فى الجمهورية يبلغ السادسة وهى سن الألزام ـ كان لابد للوزارة أن تضع مخططها التعليمى لهذه المرحلة بحيث تواجه النمو المضطرد فى عدد الملزمين من الأطفال ـ وتبلغ نسبتهم الى مجموع السكان حوالى ١٦ ٪ وبحيث تواجه ما يتطلبه هذا التوسع من توفير المبانى اللازمة والتجهيزات والمعلمين اللازمين .. وغير ذلك مما تتطلبه الخدمات التعليمية .

وقد وضعت هذا المخطط على أساس استيعاب جميع الملزمين فى عشر سنوات تبدأ من سنة ٦١/٦٠ وتنتهى فى سنة ٧٠/٦٩ بالتدريج فى زيادة نسبة الاستيعاب حتى يتم قبول الملزمين جميعا سنة ١٩٧٠ وذلك مع مراعاة الزيادة المستمرة فى عدد الملزمين بتزايد السكان عاما بعد عام ، وما تتطلبه الخدمات العامة الأخرى ومشروعات الاصلاح المتعددة التى تضطلع بها الدولة فى شتى الميادين .

وقد سايرت ميزانية التعليم الابتدائى هذا التوسع الكمى من حيث مقدارها ، ومن حيث نسبتها الى ميزانية التربية والتعليم عامة .

ثالثا ـ مشروعات التوسع فى المستقبل :

وتتجه سياسة الوزارة بعد أن يتم تعميم التعليم الابتدائى الى أن

تتدرج فى اطالة مدة الإلزام الى تسع سنوات حتى تقدم للمجتمع مواطنين ناضجين على قدر كاف من الثقافة ومزودين بمهارات وقدرات كافية لتجاوبهم فى المجتمع وبذلك يرتفع مستوى القاعدة الشعبية ويرقى تأهيل المواطنين جميعا لمستوى الاسهام الفعلى فى تحقيق أهداف الدولة وفى تمكينهم من تحمل مسئولية الاشتراك فى الحكم والمساهمة الايجابية فى المشروعات وتقديم الخدمات .

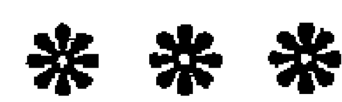
رابعا — التحسين النوعى ورفع مستوى العمليات التعليمية والتربوية :

وكان من الضرورى وقد حققت الوزارة مبدأ اشتراكية التعليم الابتدائى وتوسعت فيه توسعا كميا يساير نمو الوعى التعليمى فى ظل نظامنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى — كان من الضرورى أن تعمل الوزارة على تحسين نوعه وتصل بمستوى الأداء فيه الى الدرجة التى تكفل تحقيق أهدافه والوصول منه الى عائد مجز ، اذ أن التربية والتعليم عملية اقتصادية انتاجية يقاس نجاحها بمدى رجحان العائد منها على ماينفق فيها .

ومن ثم كان لابد للوزارة أن تتناول كل جوانب الخدمة التعليمية — وهى متعددة متشابكة — بالدراسه والبحث والتخطيط ، لتبعد بها عن الارتجال والتعثر والاضطراب .

وقد استحدثت الوزارة لهذا الفرض عدة أجهزة فنية مهمتها دراسة مختلف مسائل التعليم بهذه المرحله .. وغيرها ، وبحث مشكلاته الحاضرة والمتوقعة فى ضوء البحوث والتجارب التى جرت وما تزال تجرى فى جميع أنحاء العالم على يد المنظمات الدولية والهيئات العالمية والأجهزة المتمرسة بالدراسات التربوية .وذلك لمتابعة أحدث التطورات التربوية ومحاولة الاستفادة من الجهود الدولية بعد تعديلها بما يلائم التعليم فى بلادنا ويستجيب لمطالبه الخاصة فيها ، ويتمشى مع أهدافنا القومية الكبرى .

ويقوم جهاز التخطيط للتعليم الابتدائى بجهود مشكورة لهذه المرحلة الخطيرة من التعليم عن طريق الدراسات المقارنة لما يجرى بالنسبة لتعليم النشء فى أنحاء أخرى من العالم ، وعن طريق زيارات أعضائه للمدارس الابتدائية فى مختلف بيئات الجمهورية والاتصال بالقائمين عليها ، والعاملين فى الميدان ، حتى يكون مايقدمه للوزارة من مشروعات ومقترحات مبنيا على الواقع ومتمشيا مع فلسفة الدولة . ومسايرا للركب التربوى فى العالم .



— وفيما يلى عرض موجز لأهم ماحدث من تطورات أخرى فى جوانب العملية التعليمية بالمدرسه الابتدائية خلال الفترة الأخيرة من عمر ثورتنا المجيدة .

١ — تحديد أهداف المدرسة الابتدائية :

حددت أهداف المدرسة الابتدائية فى وضعها الجديد بعد أن

اصبحت تمثل القاعدة الشعبية التى يمر بها ابناء الأمة جميعا وفى ظل التطورات الجذرية الشاملة التى عمت مجتمعنا الحاضر حتى اصبح من اهداف هذه المدرسة :

- ان تصل بالطفل فى نهاية الدراسة الى مستوى ملائم من النمو فى جميع النواحي الجسيمة والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية حسبما تؤهله قدراته واستعداداته فى هذه المرحلة .
- وأن تنشئه على الاعتزاز بوطنه وقوميته العربية .
- وأن تربيه تربية تؤهله للحياة فى مجتمعنا الديمقراطى الاشتراكى التعاونى بنجاح .
- وأن تعده أعدادا يمكنه من الدخول فى ميدان الحياة العملية فى مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها بعد تدريب قصير أو يمكنه من مواصلة التعليم فى المرحلة التعليمية التالية .
- وأن تحبب اليه العمل اليدوى واحترامه وتبث فيه الرغبة لاكتساب مهارات فنيه .
- وأن تعاونه على الاسهام فى خدمة المنزل والمدرسة فى حدود امكانياته ومقدرته .
- وأن تسهم المدرسة ككل فى خدمة البيئة متعاونة فى ذلك مع الهيئات العاملة فى ميدان الخدمة العامة فى البيئه ومعاونة لهـا على أداء رسالتها

وصحب تحديد أهداف المدرسة الابتدائية وضع أمثلة للوسائل التى تساعد القائمين بالعمل فيها على تحقيق أهدافها بالنسبة للتلاميذ وللبيئة المحيطه بها ، حتى تكون الحقائق والتوجيهات مشفوعة بمايرسم السبيل لتنفيذها .

٢ – الخطط والمناهج والكتب وطرق التدريس :

حددت أهداف المواد الدراسية بهذه المرحلة ، ووضعت أمثلة للوسائل المتنوعةالتى تعين على تحقيق هذه الأهداف .

وقد حرصت الاتجاهات الجديدة فى المناهج على ألا يكون عمل المدرسه الابتدائية قاصرا على مجرد تحفيظ معلومات صماء منعزل بعضها عن بعض وانما وجهته نحو تنميةشخصية التلميذ وربطه ببيئته ومجتمعه ، فاتجهت المناهج الى دراسة موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته. مع مراعاة أن تغطى هذه الموضوعات الأساسيات فى المواد المختلفة .

ولما كان للكتاب المدرسي أثره فى تربية التلاميذ وتكوينهم عقليا وخلقيا واجتماعيا قامت الوزارة بمراجعة الكتب المقررة ، وأدى هذا الفحص الى الغاء بعض الكتب وتعديل بعضها حتى تتفق مع النظم الاجتماعية فى الجمهورية العربية المتحدة واتجاهاتها الثورية .

ثم وضعت مواصفات عامة وخاصة جديدة للكتب المدرسية بهذه المرحلة فى مختلف المواد وفى جميع الصفوف . وأعلن عنها فى مسابقات عامة ، ليشترك فى التأليف كل من يجد فى نفسه الكفاية والقدرة على التأليف المدرسى وتم اختيار أحسن الكتب المقدمة فى المسابقة ، وأكثرها استيفاء لمقومات الكتاب المدرسى النموذجية .

وأخرجت كذلك كتبا اضافية تساعد على اكتساب التلاميذ بعض الاتجاهات الاجتماعية الصالحة ، ومنها سلسلة كتب « التربية السلوكية » وكتاب « الوعى المرورى » وكتاب « دعم الاتجاهات التعاونية » .

درست طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين دراسة وافية على عدة مستويات ، ووضعت نتائج الدراسه فى صورة توصيات وافقت عليها هيئة التخطيط ، وألفت على أساسها الكتب الجديدة لتعليم المبتدئين فى الصفين الأول والثانى من هذه المرحلة .

أعد « دليل » للمعلم يرشده الى طرق التدريس الصحيحة فى كثير من المواد حتى يرتفع مستوى أدائه لعمله ، ويتصل بالاتجاهات والأساليب الحديثة فى التدريس .

الوسائل التعليمية :

وحظيت الوسائل التعليمية فى مجال التخطيط بقسط كاف من العناية باعتبارها عوامل مساعدة على نجاح العملية التعليمية وجعلها أكثر تشويقا واثارة لميول التلاميذ ، اذ قامت الأجهزة المختصة فى التخطيط بتحليل المناهج فى مختلف المواد الدراسية واقتراح الوسائل التعليمية لخدمة أجزائها وموضوعاتها ، واعداد المشروعات اللازمة لانتاجها .

كما حظيت الوسائل التعليمية من حيث التنفيذ بمثل هذه العناية فقد عملت الوزارة على دعم الادارة العامة للوسائل ، واقسام الوسائل بمديريات التربية والتعليم ، مما دفعها الى القيام بعدة أعمال ومشروعات نافعة فى مجال اختصاصها مثل :

- تنظيم دراسات خاصة للقادة فى الوسائل التعليمية .
- تنظيم برامج عامة فى هذا الميدان للقادة وللمعلمين فى جميع مديريات التربية والتعليم .
- اقامة معارض للوسائل التعليمية مركزية ومتنقلة .
- انشاء الورش الانتاجية للوسائل مع تزويدها بالمال والخبرة الفنية .
- انشاء مكتبة رئيسية بالقاهرة للوسائل السمعية والبصرية وفروع لها فى مديريات التربية والتعليم .
- موالاة الانتاج لخدمة أجزاء المناهج عن طريق المصورات والعينات المجهرية والعادية ، والأفلام الثابتة والتسجيلات الصوتية وتقديم نماذج لمختلف الوسائل يمكن للمناطق والمدارس السير على نمطها .

٣ - توجيه التعليم فى المدرسة الابتدائية وجهة عملية .

ولما كان عدد كبير من تلاميذ المرحلة الابتدائية لايتابعون الدراسة فى المراحل التالية ، بل يتجهون للحياة العملية مما يدعونا الى تزويدهم بالقدر المناسب من الثقافة الفنية العملية التى تعـــاون كلا منهم على شق طريقه فى الحياة العامة حتى يصبح مواطنا نافعا متجاوبا - لذلك فقد كان من الضرورى أن يزود تلاميذ المدارس الابتدائية بأنواع شتى من الدراسات العملية والفنية البسيطة التى تتفق مع اســـتعدادات وقدرات هذه السن وتتنوع حتى تقابل ميول كل فرد .

وهكذا تبذل وزارة التربية والتعليم فى هذا العهد الثورى البناء غاية جهدها فى أعداد المواطن الصالح ومن أدلة ذلك حرصـــها على أن تستفيد بآراء المعنيين بالتعليم والمهتمين بشئونه وذلك عن طريق عقد ندوات ومؤتمرات محلية . وكان آخر مسعاها عقد مؤتمر لبحث وسائل النهوض بالتعليم الابتدائى دعت اليه السادة المحافظين وجميع مديرى المديريات التعليمية وممثلين للمدرسين والمدرسات وأسر التعليـــم الابتدائى فضلا عن بعض أولياء الأمور .

***

الثـورة والتعـليم

للدكتور أبو الفتوح رضوان
وكيل كلية التربية

التربية مظهر من مظاهر أى ثورة

هناك صلة وثيقة بين الثورة - اى ثورة - وبين التربية والتعليم . فالثورة ليست الا تغييرا لحالة حاضرة وتحقيقا لحالة أخرى تختلف عنها أو تتعارض معها على أساس أن الحالة الاولى سيئة بنوع من المعايير أو غير مرغوب فيها بالقياس الى بعض الاهداف ، او ضارة لتعارضها مع بعض المصالح القومية ، وأن الحالة الثانية مفيدة ومرغوب فيها لانها أقدر على تحقيق مصالح الجماعة والوصول الى أهدافها .

ومن الخطأ أن يظن أن الثورة معناها العنف أو مجرد انتقال السلطة من مجموعة من الناس الى مجموعة اخرى ، أو حتى مجرد حدوث تغيير فى الاحوال اذ أن التغيير الاجتماعى والحضارى هو لب الثورة . وعلى هذا الاساس يحدث التفريق الواضح بين الثورة والانقلاب . فالانقلاب تغيير مجرد تغيير ، وعنف مجرد عنف ، وانتقال للسلطة أى انتقال ، ولكن لا يصاحبه بالضرورة تغير قومى ، أو تقدم حضارى أو اصلاح اجتماعى . وما هكذا الثورة فأساسها التغير من الاسوأ الى الاصلح ومن غير المرغوب فيه الى المرغوب فيه على أساس من معايير صادقة مستمدة من أهداف قومية حقيقية .

يعرف قاموس علم الاجتماع « لهنرى برات فيرتشيلد » الثورة بأنها :

« تغيير شامل سريع للتركيب الاجتماعى أو بعض من جوانبه الهامة . هى نوع من التغير الاجتماعى يتميز باتساع مداه مع السرعة فى حدوثه . وقد تحدث الثورة من غير عنف وغير مصحوبة باضطراب فى النظام . فاذا حدثت مثل هذه التغيرات الضخمة بالتدريج وبدون صراع أو عنف غير عاديين كانت تعبيرا عن التطور الاجتماعى . والعنصر الاساسى فى الثورة هو التغير الفجائى وليس العنف الذى يصاحبها احيانا . ولا شك فى صدق النظرية التى تقول ان الثورة كظاهرة اجتماعية تكون سابقة لمظاهر العنف التى تصاحبها بمدة طويلة ، بل تكون قد تحققت قبل حدوث هذا المظهر . وليس العنف الا الدليل الظاهر على أن التغير قد حدث » .

وما دامت الثورة عبارة عن تغيير فى الاوضاع الاجتماعية ، فلابد ان تكون التربية والتعليم من مستلزماتها . وذلك لان أى تغيير اجتماعى لابد أن يوجد ناس يحدثونه ، ورأى عام يسنده ويقبله ، وأمة تسير

بمقتضاه وتحافظ عليه . ومتى تركنا التغير الاجتماعى وانتقلنـــا الى الناس الذين يحدثونه فقد انتقلنا من دائرة الثورة الى دائرة التربية . لان التربية والتعليم هما اللذان يصنعان هؤلاء الناس بعقلياتهم ومهاراتهم واراداتهم التى بها يريدون التغيير الاجتماعى ويصنعونه ويقبلون المعيشة بمقتضاه .

والعلاقة بين الثورة ــ أى ثورة ــ وبين التربية والتعليم ، هى أن التربية والتعليم اما أن يكونا من أسباب الثورة ، أو من عواملها او من وسائلها .

فالتربية والتعليم قد يكونان من أسباب الثورة ، لانهما يؤثران فى عقول الناس بحيث يصبحون غير راضين عن حالتهم القائمة راغبين فى تغييرها على نمط معين ، ويقويان هذا الاتجاه الى الحد الذى يرى الناس فيه أن من مصلحتهم المخاطرة بالقيام بثورة والتضحية ببعض الاشياء قد يكون منها بعض الانفس ، فى سبيل تحقيق اهدافهـم . ويكون أثر التربية والتعليم مزدوجا . فهما يحدثان أثرا قويا وعميقا فى أفراد قلائل هم زعماء الثورة وقادتها ومهندسو حركتها وموقتو حوادثها ، وهمـا يحدثان مثل هذا الاثر بشكل عام فى كافة المواطنين بحيث تكون خطـة القادة تعبيرا عن اراداتهم ، وبحيث يجدون من انفسهم الحافز القـوى على مسايرة القادة والوقوف وراءهم والسير فى مخطط الثورة الى مداه، وهكذا تكون التربية ويكون التعليم من الاسباب المؤدية الى قيام الثورة بدرجة لاتقل عن سوء الاحوال التى سببت قيامها ، لان سوء الاحوال من غير شعور بها أو وعى بما هو خير منها لايكفى لاقامة ثورة اطلاقا . ولكن لابد من سوء الاحوال ثم الوعى بالاحسن والاصلح ، وبذلك تكون التربية من الاسباب .

والتربية والتعليم قد يكـــونان من عوامل الثورة ، وذلك لان المتعلمين والمتنورين من الطلاب والتلاميذ والمعلمين وخريجى المـدارس يكونون بحكم تنورهم ووعيهم أسرع عناصر الشعب الى مساندة الثورة والسير فى ركابها ماديا بالسير فى صفوفها ، وفكريا ومعنويا ، بالـكتابة والخطابة ، وتعميق الوعى فى الجماهير ، حتى تندفع الامة بجميع عناصرها فى طريق الثورة والتغيير . ولذلك تكون المؤسسات التعليمية من العوامل الاساسية التى تلجأ اليها الثورة دائما كالمدارس ، والاذاعة ، والصحافة، ومنابر المساجد وهياكل الكنائس . وبذلك تكون التربية من العوامل التى تساعد الثورة .

والتربية والتعليم قد يكونان من وسائل الثورة ، فان أمة من الامم لاتستطيع أن تدعى أن كل مواطنيها قد بلغوا من الذكاء والوعى مايجعلهم يفهمون بسهولة وبسرعة أهداف القادة والزعماء ، وخططهم الاصلاحية، واتجاهاتهم الشعبية . ولابد من أن تتحول هذه الاهداف والخـطط والاتجاهات الى مادة للتلقين والتعليم ، أى الى موضوعات فى المنـاهج والكتب والشرح والدرس ، حتى تصبح جزءا لايتجزأ من التركيب العقلى

والعاطفي والارادى لكل مواطن ، وهنا فقط تستقر الثورة وتصبح ميراثا جماهيريا تقف الملايين وراءه لحمايته والذود عنه .

لذلك ما قلنا من أن العلاقة بين الثورة — أى ثورة — وبين التربية والتعليم علاقة وثيقة ، وان التربية والتعليم هما من مسلتزمات اىثورة. والثورة التى تقوم دون أن يسبقها تعليم ، وأن يرافقها تعليم ، ويكون من أدواتها تعليم ، هى أمر بعيد الوقوع . ولعل التربية والتعليم همـا من اهم العوامل التى تجعل ثورة ناجحة ، وثورة اخرى غير ناجحة .

لهذا تضع كل ثورة ثقتها فى التربية والتعليم ، ولهذا تعنى كل ثورة بالمدرسة ، ولهذا نجد أن تاريخ التربية والتعليم فى العالم مطابقا دائما لتاريخ الثورات . فحيثما وجدت ثورة فى أمة ، فانك تجد بجانبها ثورة فى التربية والتعليم ، أما سابقة لها واما لاحقة لها ، اى اما أن تكون من أسبابها ، واماأنتكون من وسائلها ؟

ولذلك كانت فترات النهوض الاجتماعي والقومي فى أية جماعة هى أيضا فترات نهوض تربوى وتعليمى ، وكانت فترات الركود الاجتماعى والقومى هى أيضا فترات ركود تربوى وتعليمى . ولذلك أيضـا كانت فترات النهوض التربوى والتعليمى دائما مقدمات لنهوض اجتماعى ، وفترات الركود التربوى والتعليمى مقدمات لركود اجتماعى وقومى ، وكانت فترات التطور الاجتماعى والقومى هى أيضا فترات تطور تربوى وقومى ، وكانت فترات الثورة القومية هى أيضا فترات ثورة تربوية وتعليمية .

ولنذكر مثالا واحدا من التاريخ وما أكثر الامثلة ، روسيا لم تجد وسيلة تقيل بها عثرتها بعد ان هزمها نابليون شر هزيمة فى مســتهل القرن التاسع عشر ، الا أن نلجأ الى التربية والى المدرسة . قال أحد زعمائها فى ذلك الوقت .

« لئن كنا قد خسرنا بعض الارض ، أو سلبنا بعض الهيبــة ، فان وسيلة استعادة هذا الذى خسرناه ، أن نربى عقولا جديدة تســتطيع بقوتها أن تعوض ما خسرنا ، فعلينا اذن بالتربية والتعليم » .

وكانت هذه هى فلسفة التربية عند فيلسوفهم « فختة » . فلما انتصرت ألمانيا على فرنسا فى عام ١٨٧٠ ، واذلتها ذلا سار به الركبان، قال قائلهم :

« لقد انتصر معلم المدرسة الالمانية فى النهاية » .

ايمان ثورة ١٩٥٢ بالتربية والتعليم

كانت ثورة ٢٣ يوليه عام ١٩٥٢ ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمى للثورة ، ولقد مر بك التعريف العلمى للثورة ، وهكذا كانت ثورة ١٩٥٢ .

فالثورة تبعا لهذا المفهوم تغير اجتماعي وقومى يتميز باتساع المدى والسرعة . وهل كانت ثورة ١٩٥٢ الا تغيرا اجتماعيا وقوميا ، شـمل

جميع مظاهر الحياة المصرية ، وتم بأسرع ما تتم به ثورة ، ثم هي قد خلت من مظاهر العنف والصراع الذى يصاحب الثورات عادة ، اذ اقتصر صراعها على ما كان ضد الملكية والملك وحدهما ، نظرا لان الشعب كله كان فى جانب ، والملكية والآحاد المرتبطين بها مصلحيا فى الجانب الآخر . ولذلك أتت ثورة بيضاء خالية من الدماء ، ولقد سارت ثورتنا فى صفاء القلب ونصاعة الصفحة الى آخر مــــدى ، فاكتفت بطرد الملك راس الفساد ، وكانت قادرة على اهدار دمه .

وعبرت الثورة عن طبيعتها من حيث هى عملية تغير اجتمـــاعى وقومى شامل وسريع ، وعن أهدافها من حيث هى صوة اجتماعيـــة وقومية جديدة فى فجر قيامها اذ أعلن رائدها وقائدها جمال عبد الناصر منذ لحظاتها الأولى أن أهداف الثورة هى :

١ ــ القضاء على الاستعمار وأعوانه من الخونة والعملاء .
٢ ــ القضاء على الاقطاع .
٣ ــ القضاء على الاحتكار وسيطرة راس المال على الحكم .
٤ ــ اقامة عدالة اجتماعية .
٥ ــ اقامة جيش وطنى قوى .
٦ ــ اقامة حياة ديمقراطية سليمة .

وظاهر أن كل هدف من هذه الأهداف . هو حالة قومية جـديدة تقوم فى موضع حالة قومية قديمة أرادت الأمة أن تغيرها ، وألحت عليها هذه الارادة الى درجة الثورة .

وظاهر أيضا أن هذا التغير الذى قامت الثورة لاحـــداثه تغيير شامل استغرق كل جوانب حياتنا القومية سياســـيا واقتصـــاديا واجتماعيا ، داخليا وخارجيا ، فهو تغيير شـــامل الى أقصى درجات الشمول ، فهو ليس تغيرا فى الصورة فقط ، وانما هو تغير فى الصورة والمضمون . وليس تغيرا فى الأشخاص فقط ، وانما هو تغير فى الأشخاص وفى الفلسفة ، وليس تغيرا فى النية فقط ، وانما هو تغير فى النية وفى الواقع .

وظاهر لنا وقد عاصرنا هذا التغيير أنه تغير سريع غاية السرعة ، ففى فجر الثورة تمت الاجراءات التى تناولت كل هذه النواحى ، فأعلنت الجمهورية ، والغيت الملكية ، والغيت الأحزاب السياسية . وتحـققت الوحدة القومية ، وجلا الانجليز المحتلون ، وصدر قانون الاصلاح الزراعى الاشتراكى ، وتكون جيش قوى .

كل هذه البوادر الثورية تمت غداة الثورة ، وبأسرع مما كان يتصور انسان ، مكتسحة أمامها رواسب الفكر العتيق ، وجارفة فى طريقهـــا المصالح الاقطاعية والرأسمالية المتلكئة ؟

وكما ورد فى التعريف العلمى السابق ، كان الوعى اللازم لاحداث هذا التغيير الثورى ، والأهداف التى ترتبت عليه ، والاتجاه الذى اتخذ ماثلا فى وعى الجماهير قبل قيام الثورة ، ومن هنا أتى التجاوب الشعبى

الهائل بين الجماهير وبين القادة . وقد عبر الميثاق الوطنى عن هـــذا المعنى الدقيق خير تعبير حين قال :

« ان هذه المبادىء الستة التى أسلمها النضال الشعبى المتواصل الى الطلائع الثورية التى جندها لخدمته من داخل الجيش . والطلائع الثورية التى تجاوبت معها تلقائيا وطبيعيا من خارجه لم تكن نظرية عمل ثورى كاملة ولكنها كانت فى تلك الظروف دليلا للعمل يمثل عمق هــذه الارادة الثورية ، ويلبى احتياجاتها ، ويبرز تصميمها على بلوغ الشوط الى مداه » .

وراح الميثاق يقرر أن « الشعب العظيم هو الذى كتب المبادىء الستة بدم شهدائه ، وبنور الأمل الذى أعطوا حياته من أجله » وان هذا الشعب العظيم « هو الذى دفع بالطلائع الثورية من أبنائه داخل الجيش وخارجه الى التصدى لمسئولية العمل الثورى على هدى من هـــذه المبادىء الستة التى تسلمها أمانة من كفاح الأجيال » .

كانت ثورة ١٩٥٢ اذن ثورة مثالية ، ونحن عندما نقول انها ثورة مثالية انما نعبر تعبيرا علميا ، ونحكم على أسس علمية تأسيسا على ما تقدم من تطبيق التعريف الاصطلاحى للثورة كما ورد فى معاجم العلم على هذه الثورة .

وكأى ثورة وضعت ثورة ١٩٥٢ ثقتها الكاملة فى التربية والتعليم ــ كسبب ، وكعامل ، وكوسيلة .

وقد ذهب الميثاق الوطنى الى أنه اذا كانت الثورة هى الوسيلة الوحيدة لمقابلة التحدى الكبير الذى ينتظر الأمة ، فان الاكتشـــافات العلمية هى المسئولة عن مضاعفة الفوارق ما بين التقدم والتخلف ــ تلك الفوارق التى هى الحيز الأول للثورة . ويقول الميثاق « ان المعـارف هى التى تيسر للمتقدمين أن يكونوا أكثر تقدما » .

ويقرر الميثاق أن أول قدرة من تلك القدرات الثلاث التى بوساطتها تستطيع الثورة أن تصمد لمعركة المصير وأن تنتزع النصر محققة أهدافها هى : « الوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير » ، وهو نتيجة التربية والتعليم من غير شك .

ويقرر الميثاق الوطنى أيضا أن كل تغير حضارى لايمكن أن يتم الا بوساطة التقدم العلمى والفكرى .

ويقرر الميثاق وهو يتأمل فى تاريخنا القومى ان وسائل الشـعب المصرى فى مقاومة ما ترتب على حكم محمد على وأسرته من نكبات التدخل الأجنبى والتخلف القومى ، كان اهمها التعليم الذى « حصل عليه آلاف من شباب مصر الرواد ممن أرسلوا أيام الصحوة التى سبقت النكسة الى أوربا ليتمكنوا من العلم الحديث » ، ويقول الميثـــاق : « ان هؤلاء استطاعوا بعد عودتهم الى الوطن أن يجلبوا معهم بذورا صالحة ما لبثت التربة الثورية الخصبة لمصر أن احتضنتها لتخرج منها بشائر نبت ثقافى

جديد راح ينشر الوانا رائعة من الازهار على ضفاف النيل الخالد » .

ويرجع الميثاق ثورة ١٩١٩ الى الآثار الفكرية التى ترتبت على التربية والتعليم ، تلك الآثار القوية التى عبر عنها « صوت محمد عبده ، ينادى بالاصلاح الدينى ، وصوت لطفى السيد ينادى بأن تكون مصر للمصريين وصوت قاسم أمين ينادى بتحرير المرأة . » يقول الميثاق : « وكانت تلك كلها مقدمة موجة ثورية جديدة ما لبثت أن تفجرت سنة ١٩١٩ » .

ويعزو الميثاق فشل ثورة ١٩١٩ الى عجز من آلت اليهم مصايرها عن أن يتعلموا من التاريخ ومن غيره حتى يفهموا طبيعة ما كان الشعب يعقده على الثورة من آمال .

ولم يعبر أحد عن ثقة الثورة بالتربية والتعليم كما عبر قائدها الرئيس جمال عبد الناصر عندما قال :

« ان العلم هو الوسيلة الحقيقية لتطوير مجتمعنا ، وبدون العلم تصبح كل الأحلام التى تجيش فى صدورنا كسراب الصحراء وهما لاوجود له. انما يد العلم وحدها هى القديرة على أن تحول أحلام الشعب الى واقع حى ، وأن تترجم آماله الى خطط واضحة المنهج ، وليست هناك وسيلة غير العلم تستطيع أن تمضى بنا الى مجتمعنا الديمقراطى الاشتراكى التعاونى » .

وفى نفس المعنى يقول الرئيس جمال عبد الناصر :

« ان الثورة الثقافية هى التى تمكننا من أن نحافظ على انتصاراتنا ومكاسبنا ، وهى التى تمكننا من ان نضع مطالب الشعب موضع التنفيذ» .

وهكذا يبدو الى أى حد وضعت ثورة ٢٣ يوليه ثقتها فى التربية والتعليم ، اذ اعترفت انهما كانا من أسبابها ومن عوامها ، وأعلنت أن التربية والتعليم أيضا من وسائلها فى تحقيق أهدافها الشعبية الكبرى.

وفى هذا الضوء نستطيع أن نفهم ما سنعرض له من مجهودات جبارة فى ميدان التربية والتعليم تمت فى الاحدى عشرة سنة التى مرت على الثورة منذ قامت الى هذه اللحظة التى نكتب فيها هذا الكلام .

الخصائص العامة للتربية والتعليم فى عهد الثورة

حين أرجع بحاستى التاريخية الى الوراء استعرض قرنا ونصف قرن من تاريخنا كأمة حديثة،ومن تاريخ التعليم الحديث عندنا ،أستطيع أن ارصد ثلاث خصائص للتربية والتعليم فى عهد ثورة ١٩٥٢ :

الخاصية الأولى : أن للتعليم فلسفة قومية واضحة . وقبل الثورة كان للتعليم وظائف فى كل عصر من العصور ، ولكنه لم يكن له فلسفة . كانت الحكومات واصحاب المصالح يستعملون التعليم كأداة لتحقيق أهدافهم ، ولكنهم أبدا لم يدرسوا احتياجاتنا القومية ويوجهوا التعليم نحوها فى محاولة جادة لاقرار أوضاع قومية مرغوب فيها . ولذلك

استخدام التعليم فى الشيء وضده ، وللهدف وعكسه ، وما هكذا تكون الفلسفة .

شعر محمد علي أنه فى حاجة الى ضباط ومهندسين ، وأطباء للجيش ، ففتح المدارس ، فلما قاوم الاستعمار أهدافه وصفى جيشه أغلق المدارس وصرف التلاميذ الى قراهم .

وعاش عباس الاول وسعيد بلا هدف ولا أمل الا أن ينصرف أولهما الى جواريه فى أطراف الصحراء وأن ينغمس ثانيهما فى شهواته من أطايب المأكول والمشروب ، فأغلقا المدارس ، ولم يسمحا بباب من أبواب العلم أن يفتح ، وخافا أن يحدث تعليم فى غفلة منهما فنفى الاول الشيخ رفاعة الطهطاوى الى الخرطوم ، وأحال الثانى على مبارك الى تاجر «روبابيكا» .

وأراد اسماعيل أن يقلد جده محمد علي فى أن يكون له دولة حديثة بلا هدف واضح الا عظمته الشخصية ، فجمع لوائح مدارس محمد علي وأعادها كما كانت ، وبلا ترتيب أو نظام ، وملأ مدارسه بتلاميذ لم يستوفوا اى شرط من شروط اللحاق بالمدارس ، حتى ولا مجرد المرور فى المرحلة التعليمية السابقة .

وأرادت الادارة البريطانية فى عهد الاحتلال أن يحتكر الوظائف الفنية المرتزقة من الانجليز ، وأن تجعل طبقة من الموظفين الكتابيين الوسطاء بينهم وبين الشعب ، فأنشئوا مدارس بالقدر الذى يوفر لهم هذه الطبقة من الموظفين الوسطاء .

ولأول مرة فى عهد الثورة يكون عندنا فلسفة تعليمية واضحة تجعل من التربية والتعليم أداة للتغير الاجتماعى ووسيلة لتحقيق أهداف قومية ثابتة لا علاقة لها بأهواء شخصية للحكام ، أو وظائف وقتية للعهد أو العصر ، وسنعرض لفلسفة الثورة فى التعليم بعد قليل ، ونكتفى هنا بأن نرصد وجود فلسفة للتعليم واضحة وقومية ولا علاقة لها بمطمع شخصى مؤقت .

والخاصية الثانية : شعبية التعليم . ولم يكن التعليم عندنا شعبيا فى وقت من الأوقات قبل الثورة ، بل أستطيع أن أقول أن التعليم كان وسيلة لايجاد طبقات اجتماعية ذات امتيازات .

خطر لابراهيم باشا مرة بتأثير سليمان الفرنساوى أن يتجه نحو نشر مدارس المبتديان « التعليم الأولى » فزجره محمد علي فى وثيقة رسمية مازالت موجودة ، قال له : « تذكر ما تعانيه أوربا من نتائج تعميم التعليم بين أبناء العامة بعد ان كانوا قد تورطوا فى تعليم الناس ، وقد أصبحوا وما فى قدرتهم تلافى ما فات . فاذا كان هذا المثال أمام الانظار ، فمن الواجب أن تتفضلوا فتكتفوا بتعليم القراءة والكتابة لعدد منهم يكفى لاعمال الرياسة غير مولعين بتعميم ذلك التعليم » .
وصدرت لائحة مدارس المبتديان بعد ذلك ، وهى تنص على عدم فتح هذه المدارس فى القرى .

وفتح عباس الاول مرة كيس البـريد الوارد الى قصره ، فوجد جريدة « الوقائع المصرية »مرسلة الى ناس من عامة الشعب من موظفيه، كحسن افندى وكيل الخرج « أمين التـــوريدات » ، وفيض الله أغا الطاهي ، وموسى الآلاتى « الموسيقى » ، فغضب أشد الغضب وكتب يقول من وثيقة رسمية : انه « وجد الجريدة مرسلة لجماعة من السفلة (يعنى من الشعب) مثل .. فخجلت من نفسي ، ورأيت ارسال الجريدة الى أمثال هؤلاء أمرا غريبا جدا وعددت ذلك ذلا زائدا (انفسه طبعا) » . ثم أصدر بعدذلك أمرا بألايقرأ الوقائع المصرية الا « الحائزون على رتبة فريق ، ورتبة ميرميران ، ورتبة ميرلوا ، ورتبة ميرالاى » .

وكانت سياسة التعليم فى عهد الاحتلال ، كما وردت فى تقـارير اللورد كرومر الاكتفاء من التعليم بتعليم القراءة والكتابة ، ولا يزيد الامر على ذلك الا لعدد قليل من الناس تحدده حاجة الدولة الى صـغار الموظفين .

وكذلك كانت سياسة التعليم فى العهد السابق لثـورة ١٩٥٢ سياسه ارستقراطية غير شعبية ، ولبيان ذلك بالارقام نقول ان ميزانية التعليم فى عام ١٩٥١ ـ ١٩٥٢ كانت ٢٥ر٥٠٠ر٠٠٠ جنيه ، خصص منها للمرحلة الاولى ، أى تعليم الشعب ١٠ مليون جنيه ، وخصص منهـا لتعليم الخاصة فى المرحلة الثانوية والعاليه نحو ١٦ مليون جنيه . وربما كان أبلغ فى بيان الاتجاه الارستقراطى فى التعليم أن الاعتمـادات التى خصصت للتعليم الابتدائى فى تلك السنه كانت تقريبا نفس الاعتمادات التى خصصت له فى عام ١٩٤٨ـ١٩٤٩ دون زيادة تذكر (١٠ر٥٠٠ر٠٠٠ فى عام ١٩٥١ يقابلها ١٠ر٢٠٠ر٠٠٠ جنيه فى عام ١٩٤٩) على حين زادت اعتمادات التعليم الثانوى ١٢٥ ٪ اذ كانت ٢ر٩٠٠ر٠٠٠ جنيـه فى عام ١٩٤٩ ، فزادت الى ٦ر٥٠٠ر٠٠٠ فى عام ١٩٥١ . ومعروف أن التعليم الثانوى كان تعليم القادرين الى ما قبل الثورة .

والى أن قامت ثورة ١٩٥٢ لم تكن مدارس المرحـلة الأولى بكل أنواعها تتسع لأكثر من ثلث الأطفال الذين يقعون فى سن هذه المرحلة ، كان بعضهم مميزا يتعلم فى مدارس ابتدائية الى المراحـل الأعلى من التعليم ، وغالبيتهم كانوا يتلقون التعليم فى مدرس الزامية مغلقة .

ولما كانت الثورة من أهم خصائصها أنها شعبية ، فقد انسحبت هذه الخاصة على التعليم أيضا فطبق فيه لأول مبدأ تكافؤ الفرص دون نظر للمستوى الاجتماعى والاقتصادى للتلاميذ والطلاب . وستأتى الاشارة الى ذلك .

الخاصية الثالثة : أن الثورة جادة فى أمر التعليم شأنها فيه شأنها فى كل شيء . فهى عندما تعلن سياسة تعليمية فانها تتبعها التنفيذ فى اصرار واخلاص . وعهدنا بالتعليم قبلها أن مشروعات توضـع لتخدير الشعب ثم لا شيء ، بل عرقلة مقصودة لتنفيذ المشروعات ، فأمر التعليم اذن كان هزلا من الهزل .

كانت الدولة قبل الاحتلال البريطانى هازلة فى أمر التعليم ، واتخذ هزلها شكل مواجهة الشعب بأن ليس من حقه أن يتعلم .

وكانت الدولة فى عهد الاحتلال هازلة فى أمر التعليم ، واتخذهزلها شكل اعلانها الرغبة فى نشر التعليم ثم التعلل بالأزمة المالية وتسديد فوائد الديون ، وتقييد التعليم وخنق فرصة على هذا الأساس . وعندما جد الجد ووقعت بريطانيا فى أزمة الحرب العالمية الأولى ، وأرادت أن تقنع الشعب المصرى بأن يقف بجانبها ، وعدت بالعمل على نشر التعليم والتوسع فى فرصه ، ثم لا شيء .

وكانت الدولة من تاريخ الاستقلال المشروط فى سنة ١٩٢٣ الى قيام ثورة ١٩٥٢ هازلة فى أمر التعليم ، واتخذ هزلها شكل وضع المشروعات التعليمية العديدة ، مشروعا تلو مشروع ،دون أن نخطو خطوه فى سبيل تنفيذ أى منها ، فاذا اضطرت الى السير خطوة تحت ضغط الرأى العام الشعبى عادت فنكصت على عقبيها وتخاذلت .

ومن أمثلة ذلك أن الادارة البريطانية سمحت فى سنة ١٩١٧ بناء على وعودها للشعب بتكوين لجنة لوضع مشروع لتعميم التعليم الاولى برئاسة الشيخ عبد العزيز جاويش . وكتبت اللجنة تقريرا هو من أهم وثائق التعليم عندنا . وقدرت اللجنة أن المشروع يحتاج الى عشرة آلاف مدرسة أولية تتكلف ٢٥٠٠٠٠ر١٢ جنيه ، كما يتطلب بعد تمامه ميزانية سنوية قدرها ٥٠٠٠٠ر٢٣ جنيه توزع بين وزارة المعارف والسلطات المحلية (مجالس المديريات) . واقترحت اللجنة أن يتم المشروع على عشرين سنة . وأدى المشروع وظيفته فى تخدير الرأى العام فطوى الى الابد .

وفى عهد الاستقلال المشروط وضعت الحكومة الوطنية مشروع التعليم الالزامى ، وبدأت تنفيذه فى سنة ١٩٢٥ – ١٩٢٦ . وقدرت نفقاته ووزعت على عشرين سنة أو نحو ذلك بحيث تنتهى الدولة من تعميم التعليم الاولى فى سنة ١٩٤٧ – ١٩٤٨ . وتحمست الدولة ذرا للرماد فى الاعين فانشأت ٧٦٢ مدرسة فى أول سنة ، ورفعت عدد مدارس المعلمين الاولية الى ٢٥ مدرسة ، وعدد المعلمات الاولية الى ١٨ مدرسة. وما هى الا سنوات قليلة حتى فترت الهمة ، وظهرت النوايا الحقيقية ، وبان مبلغ جد الوزارة فى المشروع ، فأخذت تنتقصه من أطرافه ابتداء من سنة ١٩٣٠ فخفضت سنوات الالزام من ست سنوات الى خمس ، وبطل انشاء المدارس ، وخفض عدد مدارس المعلمين ابتداء من سنة ١٩٢٩ حتى صار عددها فى سنة ١٩٣٨ ثمانى مدارس للمعلمين ، وسبع مدارس للمعلمات . وانتهى المشروع .

وأمام ضغط الرأى العام وضعت الدولة مشروع سنة ١٩٤١ لتعميم التعليم الالزامى ، وحددت لتعميمه مدة خمس عشرة سنة ، ورفعت سنواته الى ست سنوات كما كان من قبل على أن يعلق هذا الى أن يتم تعميمه ، ثم وقف المشروع بعد أن اتخذت بعض الخطوات المظهرية كالعادة .

ومعروف أن قوى الاقطاع والرأسمالية كانت تقف دائما بشكل ظاهر حينا ومستتر احيانا أخرى في وجه مشروعات التعليم . ولقد أعلن رئيس احدى الوزارات في البرلمان مره أن الريف المصرى ليس بحاجة الى التعليم وان كل ما يحتاج اليه هو تحفيظ أهله بعض سور القرآن الكريم ونعرف أن الاقطاعيين لم ينبروا لمقاومة شيء قدر ما انبروا لمقاومة دخول المدارس الاولية قرى اقطاعاتهم . وأعرف اقطاعيا كان يتسبب في نقل أى مأمور مركز فى جهته يطبق قانون الالزام فيحصل الغرامة ممن يمنع ابنه من الذهاب الى المدرسة الالزامية . وكان هذا الاقطاعى الي قبيل الثورة يجلس فى (كلوب) محمد على ويفتخر مقهقها بأن مدينته كانت آخر مدينة أنشئت بها المدرسه الالزاميسة فى القطر كله !! .

هذا هو ما قصدناه بأن الدولة لم تكن جادة فى أمر التعليم قبل الثورة ، وان سياسة الثورة التعليمية تميزت بالجد فهى تضع السياسة التعليمية لتطبقها وترسم المشروعات التعليمية لتضعها موضع التنفيذ .

بهذه المزايا – الفلسفة والشعبية والجد – تتميز سياسة ثورة ١٩٥٢ فى مجال التعليم .

فلسفة التربية كما وضعتها الثورة

نقطة البداية في أى فلسفة تربوية هى النظام الاجتماعى الذى يكمن وراءها . لان التربية ما هى الا عملية تنفيذ لفلسفة اجتماعية . وهذا من طبيعة عملية التربية التى ما هى الاعملية صناعة مواطنين يستطيعون المعيشة فى مجتمع ذى خصائص معينة . فكما تكون الفلسفة الاجتماعية تكون فلسفة التربية فى الجماعة ، ان رجعية فرجعية ، وان تقدمية فتقدمية ، وهكذا فى كل ميادين الحياة الاجتماعية .

ولذلك فنقطة البداية فى التعبير عن فلسفة التربيه التى وضعتها الثورة هي أن الثورة ، لا أقول تؤمن بالتغير الاجتماعى فقط ، بل أقول أن التغير الاجتماعي هو أساس طبيعتها كثورة . ثم أن هذا التغير الاجتماعي الذى هو أساس الثورة لابد أن يكون تغييرا الى أحسن والى اعلى والى أفضل ، اى لابد ان يكون تقدما ورقيا . وقد عبر الميثاق عن هذا المعنى بقوله :

« الثورة تقدم بالطبيعة » .

« ان الجماهير لاتطالب بالتغيير ولا تسعى اليه وتفرضه لمجرد التغيير نفسه ... وانما تطلبه وتسعى اليه وتفرضه تحقيقا لحياة أفضل ، تحاول بها أن ترفع واقعها الى مستوى أمانيها » .

« ان التقدم هو غاية الثورة . والتخلف المادى والاجتماعى هو المفجر الحقيقى لارادة التغيير ، والانفعال بكل قوة وتصميم ممـا كان قائما بالفعل الى ما ينبغى أن يقوم بالامل » .

والثورة بعد هذا طريقة حياة متكاملة قررتها واقرتها وتحاول منذ أحدى عشرة سنة أن تضعها موضع التنفيذ . فهي تشمل كل جوانب حياتنا القومية : سياسيا واقتصاديا واجتماعيا . وعلى أساس هـذا النظر التكاملي حاولت ان تفسر حياتنا القومية في العصر السابق لهـا كظاهرة متكاملة . نظرت الي هذه الحياة كمركب، كل عنصر من عناصره يؤثر في غيره من العناصر ويتأثر بها .

وعلى أساس طريقة التفكير هذه استطاعت الثورة أن تتعمـق الاسباب والعلل . ففساد النظام الديمقراطي عندنا بعد مائة سنة تقريبا من قيامه منذ أيام مجلس شورى النواب (١٨٦٦) انما يرجع الى أسباب اقتصادية . فسيادة الاقطاع ورأس المال المستغل ودفعهما للجماهير نحو الحاجة والفقر والخوف من المجهول مكن لهما متحالفين من السيطرة على الحكم وادارة عمليته لمصلحتهما، ومن ثم كانت الديمقراطية استبداد الاقلية الغنية بالشعب تحت ستار أن الشعب هو مصدر السلطة، وانه انتخب تلك الاقلية الرجعية لتحكم باسمه، وتحولت الديمقراطية الى دكتاتورية الرجعية نتيجة للعامل الاقتصادى .

والتفاوت الصارخ الذى كان سائدا بين الطبقات الاجتماعية ، وما ترتب عليه من الصراع الطبقى العنيف لم يكن ظاهرة مستقلة عن تحكم الرجعية المستغلة فى وسائل الحكم واحتكارها للعمل السياسى " وتحويل ذلك كله الى أدوات لاحتكار الاقلية للثروة وسوء توزيعها بشكل أشعر الجماهير بمرارة الظلم .

ففساد السياسة والحكم كان نتيجة للعامل الاقتصادى ، كما كان سببا فى استمرار الظلم الاقتصادى .

لذلك كانت الفلسفة الاجتماعية للثورة متكاملة ، عبر عنها الميثاق بأنها : شعبية وتقدمية .

وأساس هذه الفلسفة الاجتماعية هو النظام الاشتراكي واعتباره أساسا حتميا لطريقة حياتنا القومية . فالحرية الاجتماعية والحـرية السياسية لا تتحققان الا بتحقق الفرص المتـكافئة أمام كل مواطن في نصيب عادل من الثروة الوطنية ، اى بالاشتراكية . هذا مع العمل على تنمية هذه الثروة حتى يرتفع مستوى المعيشة فتتحرر الجمـاهير من الجوع والخوف ، فتتحرر ارادتها وتتحرر قدرتها على التعبير عن هذه الارادة بالمشاركة الحرة فى العمل السياسي . وبذلك تقوم الديمقراطية السليمة على أساس الاشتراكية بجانبيها : الكفاية فى الانتاج ، والعدالة فى التوزيع .

ومتى تحقق الامن الاقتصادى على هذه الصورة استطاعت الجماهير المشاركة فى العمل السياسي عن طريق كل التنظيمات الشعبية الحرة من الجمعيات التعاونيه الى النقابات الى الاتحاد الاشتراكى العربى الذى يجمع المواطنين جميعا فى نظام واحد من المشاركة فى الحكم وتوجيهـه والرقابة عليه . وبذلك تصبح العملية القومية كلها فى يد الشعب على

أساس الممارسة الفعلية للسلطة ، التى يضمن انسجامها ما يؤدى اليه تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص من تذويب الفوارق بين الطبقات وانهاء السيطرة الطبقية .

وفى اطار هذه الوحدة القومية القائمة على العدالة الاجتماعية ، تكون القيادة شعبية ممثلة فى الهيئات الشعبيه التى يشتمل عليها الاتحاد الاشتراكى ، وتكون القيادة جماعية ممثلة فى المجالس واللجان التى تجتمع فيها قوى الشعب العاملة التى تصل الى القرارات عن طريق عملية ديمقراطية سليمة فيها الحوار والنقاش والاخذ والعطاء ونقد الفرد للغير ، ونقد النفس للنفس ، والنزول عى حكم الاغلبية ، وحرية الفكر وحرية الكلمة — كل هذا فى اطار المصلحة المشتركة مما يحول العملية كلها ، حتى ما يتخللها من النقد ، الى البناء مبتعداً بها عن الهدم .

هذا هو لب الفلسفة الاجتماعية التى قررتها الثورة ، ومنها نستطيع أن نرى انها شعبيه وتقدمية ومتكاملة . فهى تقوم على الاشتراكية كطريقة لتنظيم الاقتصاد ، وعلى الديمقراطية كطريقة لتنظيم السياسة والحكم ، وعلى العدالة والتعاون كأساس لتنظيم العلاقات الاجتماعية . وهى تقوم بناء على هذا كله على حرية المواطن ، وحرية الوطن .

وعلى أساس هذه الفلسفة الاجتماعية أقامت الثورة فلسفتها فى التربية والتعليم ، كما ان فلسفة التعليم قامت قبل الثورة على أساس الفلسفة الاجتماعية غير الشعبيه وغير العادلة التى كانت موجودة حينئذ .

وبدات الثورة فلسفتها التربوية بنقد فلسفة التربية فى العهد السابق لها تماما كما بدأت فلسفتها الاجتماعية بنقد فلسفة ذلك العهد.

وفى هذا النقد لفلسفة التربية في العهد السابق قال الميثاق : ان هدف التربية والتعليم كان اخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة لاغير .. وبعبارة أخرى ان التعليم كان له وظيفة ، ولكن لم يكن له هدف قومى أو فلسفة اجتماعية .

وقال الميثاق : ان التربية كانت موجهة نحو المحافظة على الاوضاع البالية لانحو تحسينها أو تطويرها ، فهى كانت من وسائل تجميد الاوضاع الاجتماعية ، ومن ثم كانت تربية رجعية أن لم تكن محافظة ، وهو شر ما توصف به فلسفة تربوية ، لأن الاصل فى التربية أنها عملية تجديد فى طرق الحياة .

وفى ذلك يقول الميثاق :

« ان حرية العلم التى كان فى مقدورها أن تفتح طاقات جديدة للامل تعرضت هى الاخرى لنفس العبث تحت حكم ديمقراطية الرجعية، فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها أن تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم التعليم ومناهجه واصبحت لاتسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع » .

وضرب الميثاق امثلة لتصدى التربية والتعليم لعقليات الاجيال

الصاعدة بالعقم والتجميد وانحراف المفاهيم قال :

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لاتصلح للصناعة ولا تقدر عليها .

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته ، وصور لها الابطال فى تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والغموض ، بينما وضعت هالات للتمجيد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها » .

ويلخص الميثاق تلك الفلسفة التربوية ، ويبين أهدافها المحدودة ومراميها اللاشعبية واللاوطنية بقوله :

« أن أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المدارس والجامعات ، والهدف من التعليم كله لايزيد عن اخراج موظفين يعملون للانظمة القائمة ، وتحت قوانينها ولوائحها التى لاتأبه بمصالح الشعب دون أى وعى لضرورة تغييرها من جذورها ، وتمزيقها أصلا وأساسا » .

ثم بعد هذا النقد النافذ تبدأ الثورة فى وضع فلسفتها التربوية على أساس فلسفتها الاجتماعية التي سبقت الاشارة اليها ، وتعبرالثورة عن الطبيعة الوسائلية التربية والتعليم فتقول من الميثاق :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم » .

ونحن حينما نريد أن نتكلم عن جهود الثورة فى ميدان التربية والتعليم انما نعنى بفلسفة التربية التى وضعتها الثورة ، فالثورة يحدد جهودها فى أى مجال ، فى المرتبة الاولى ، الفلسفة التى تضعها له . ثم بعد ذلك تأتى الاجراءات ، ثم تضاف اليها النتائج التى تحققت .

ما الهدف الأسمى من التربية والتعليم ؟ هذا السؤال هو نقطة البداية فى أى فلسفة تربوية . وتجيب الثورة عنه فى كل العصور . لقد نظرت الثورة الى التعليم من زاويتيه : زاوية وظيفته للفرد ، وزاوية وظيفته للجماعة . فعملية التربية والتعليم منصبة على الفرد وعلى الجماعة بما يهيئها للتلاقى على أهداف تسعد الفرد وترقى الجماعة .

اما الهدف الاسمى للتربية والتعليم من ناحية الفرد فهى تنمية قدرات الفرد واطلاق امكانياته ، وتقوية شخصيته الى أقصى حد تسمح به استعداداته . وذلك لان طفل اليوم هو رجل المستقبل ، ومن ثم فتنمية قدراته انما هى وسيلة تمكينه من أن يقوم بوظيفته كمواطن وأن يتحمل مسئولياته نحو الجماعة . فنظرية الثورة فى التربية نظرية ديمقراطية بمعنى سليم ، فهى تنمية للفرد من اجل غايات اجتماعية ، يستطيع الفرد أن يحقق سعادته عن طريقها ، وفى ذلك يقول الميثاق :

« ان الطفولة هى صانعة المستقبل ، ومن واجب الاجيال العاملة أن توفر لها كل ما يمكن لها من تحمل مسئولية القيادة بنجاح » .

ويحدد الميثاق هذه المسئولية قبل الطفولة فيقول :

« ان تحرير الطاقات الخلاقة لاى شعب من الشعوب يرتبط بالتاريخ ، ويرتبط بالطبيعة، ويرتبط بالتطورات السائدة والمؤثرة فى العالم الذى يعيش فيه » .

ومعنى هذا أن التربية والتعليم وهى تساعد الاطفال على النمو ، انما تحقق حاجات المجتمع، ومقتضيات العصر ، والاهداف القومية التى سيواجهها التلميذ بعد أن يترك المدرسة ويصبح مواطنا بالفعل . أى أن نمو الفرد بالتربية يجب أن يتجه اتجاها اجتماعيا وقوميا أولا وآخرا ، وبذلك يلتقى الفرد والجماعة ، ويقوم كل منهما بوظيفته التى تجلب له السعادة والنفع جميعا . ثم ان العملية أولا وآخرا كما ورد فى النص هى تحرير الطاقات الخلاقة للفرد مع توجيهها توجيها اجتماعيا وقوميا ، وهذا أحدث ما وصلت اليه نظريات التربية الحديثة .

ثم يعبر الميثاق عن هذا المعنى بأروع ما أجيب به عن السؤال المتقدم حين يقول :

« ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين ، ومن هنا فان مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى أن تعاد دراستها ثوريا **لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة** » .

ان الغرض من التربية هنا هو تنمية الفرد وتحرير ذكائه وقدراته الخلاقة . لماذا ؟ ليصبح قادرا على اعادة تشكيل الحياة .

ونحن نقرر هنا باسم العلم أن هذه آخر وأقوى صيحة فى الفلسفة الديمقراطية للتعليم . اننا لانربى الطفل لنكيفه للحياة القائمة بحسناتها وحماقاتها ، ولا لنسخره لخدمة مصالح المهيمنين على الدولة . ولكننا نربيه لكى يصبح قادرا على خلق القيم لنفسه ، ونقد الحاضر لها ، وليشارك فى تجديد هذه الحياة فى اطار الفلسفة الاجتماعية التى اجتمعت عليها الامة ، وعندما يصبح كل فرد قادرا على اعادة تشكيل الحياة فى اطار فلسفة الجماعة نصل – كما يقول الميثاق – الى تكوين « ثقافة وطنية حرة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى احساسها بالانسان ، صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه خلاقة ومبدعة – ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية وفهمه لاصولها وكشفه لجوهرها الصافى النقى » .

وباسم العلم ثانية نقول ان هذا الكلام هو أروع تصوير للفلسفة الديموقراطية للتربية والتعليم ، وأروع تعبير عن العلاقة الديناميكية بين الفرد والجماعة ، وبين التربية والثقافة ، وبين الفكر والعمل، وبين التعليم والحياة .

وفى ضوء هذه الفلسفة نستطيع ان نقول ان وظيفة التربية العربية هى من جهتى الفرد والمجتمع :

١ — تنمية القدرات والمفاهيم والاخلاق الاشتراكية فى الفرد .
٢ — تحرير ذكاء الفرد وقدرته على الخلق والابتكار .
٣ — دعم الاشتراكية والديمقراطية عن طريق تحويل الاجيال الصاعدة الى طريقهما بالعقيدة ، والى ممارستهما بالعادة والمهارة ، والى الدفاع عنهما بالارادة والولاء .

وبعبارة أخرى أن وظيفة التربية العربية هى تحقيق الكفاية الاجتماعية فى الفرد عن طريق تحريره فى اطار الفلسفة الاشتراكية ، على اعتبار ان هذه الفلسفة تمثل اراده الامه ، ومتى تم تحرير الفرد فى الاطار الاشتراكى الديمقراطى استطاع — كما يقول الميثاق — أن يمارس حريته « فى صنع مستقبله » وفى تحديد مكانه من المجتمع ، وفى التعبير عن رأيه ، وفى اسهامه الايجابى فى قيادة التطور وتوجيهه بكل فكره وتجربته » .. وبعبارة أخرى تخلص الفرد مما أخذته الثورة على التربية القديمة من السلبية والعجز أمام مواجهة حاجات المجتمع وتطويره .

وتأسيسا على أن الثورة تتميز بالشعبية ، كانت التربية والتعليم حقا لكل مواطن لافرق بين امراة ورجل ، أو بين ساكن ريف وساكن مدن ، أو بين فقير وغنى ، أو بين ابن حطاب وابن استاذ بالجامعة . فالتربية والتعليم من حقوق المواطن الطبيعية التى اكتسبها بالميلاد فى الجماعة المصرية . وهذا هو ما يعبر عنه بمبدأ تكافؤ الفرص . وليس معناه تطابق الفرص التعليمية ، ولكن معناه حصول الفرد على التربية المناسبة لاستعداداته وطبيعته بالقدر المناسب لهما دون معوق له من أى حادثة من حوادث الميلاد ، أو أى عرض من أعراض العلاقات الاجتماعية .

ولذلك نص الميثاق على « حق كل مواطن فى العلم بقدر ما يتحمل استعداده ومواهبه » . كما نص على « أن المرأة لابد أن تتساوى بالرجل ولابد أن تسقط بقايا الاغلال التى تعوق حركتها الحرة حتى تستطيع أن تشارك بعمق وايجابية فى صنع الحياة » . قلنا ومن بقايا الاغلال غل الجهل . وكما نص على ضرورة « وصول القرية الى مستوى المدينة الحضارى وخصوصا من الناحية الثقافية » .

وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التربية والتعليم نتيجة طبيعية لجعل نصف مقاعد المجالس الشعبية من العمال والفلاحين ، وهم اصحاب المصالح الحقيقية فى الاشتراكية والديمقراطية ، كما أنه نتيجة طبيعية لمشاركة الفلاحين فى مجالس الجمعيات التعاونية ، ومشاركة العمال فى مجالس ادارات المصانع . ان مبدأ تكافؤ الفرص نتيجة طبيعية لشعبية فلسفة الثورة الاجتماعية ، لان العلم هو السلاح الذى يحقق النصر الثورى ، كما يقول الميثاق ، وهى قاعدة تصدق على القاعدة الشعبية من الفلاحين والعمال ، كما تصدق على القادة ، طالما أننا اعترفنا بشعبية القيادة وجماعيتها .

هذه الفلسفة التربوية الديمقراطية الشعبية المتكاملة خلصت فلسفتها التربوية من كثير من المتناقضات الفلسفية . ومحت كثيرا من الازدواج الفكرى ، وذلك لان المتناقضات والازدواج الفكرى فى ميدان التربية لم يكن فى الماضى الا انعكاسا طبيعيا لما كان فى فلسفتنا الاجتماعية وواقعنا القومى من متناقضات وازدواج .

واستطيع ان اميز خمس متناقضات فلسفية وازدواجات فكرية خلصتنا منها فلسفة التربية التى وضعتها الثورة مما سبق عرضه ، هذه المتناقضات هى :

١ ــ **الازدواج بين العلم والعمل** ، ففى الفكر التربوى السابق للثورة مقابلة بين العلم كفاية فى ذاته يحصل عليه أبناء الخاصة لمجرد التباهى به ، أو اكتساب حق بواسطته ، وبين العمل الذى هو من حظ الكادحين من أبناء الشعب . وانقسم التعليم عندنا نتيجة لهذا الى تعليم نظرى لاعمل فيه ولا مهارة ، وتعليم عملى لاعلم فيه ولا ثقافة . والاول للمتعطلين بالوراثة ، ومن أراد أن يلف لفهم من أبناء الطبقة المتوسطة أصحاب التطلعات الطبقية من غير أن يكون عندهم وسائلها . والثانى لابناء عامة الشعب العاجزين عن مد أبصارهم الى مجال التطلع الطبقى أو من خلت أيديهم من وسائله . ولا موضع لهذا الازدواج فى الفلسفة التربوية للثورة بحكم تذويب الفوارق بين الطبقات ، وفى ذلك يقول الميثاق :

« ان العلم للعلم فى حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية فى هذه المرحلة أن تتحمل أعباءها .. لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية » .

وفى الميثاق أيضا عبور للهوة السحيقة التي كانت تفصل بين العلم والتطبيق اذ يقول : ان التجربة من غير علم نزعة اعتباطية تصيب مرة ، ولكنها تخطىء عشرات المرات ، كما أن التجربة تزيد فى وضوح الفكر . ومن ثم فالعلم والتطبيق لا يتجزآن فى فلسفة الثورة ؟

٢ ــ **الازدواج بين الثقافة والانتاج** : فقد كانت الثقافة قائمة بمفردها فى المدارس ، وكان الانتاج فى سوق الاقتصاد منعزلا بنفسه فى الحقول والمصانع ، وكان التعليم يعنى الثقافة ، وكان الانتاج يعنى عدم دخول المدرسة ، وانما الانخراط فى سلك المنشآت . وكان هذا أمرا طبيعيا فى نظام تعليم خطط ليخلق طبقات اجتماعية متميزة ، وفى مجتمع فيه طبقة من المتعطلين بالوراثة يحتقرون العمل لأنهم تعودوا أن يأكلوا السحت من عرق الكادحين .

أما فى فلسفة الثورة فان : « الطبقة العاملة لا يمكن أن تساق بالسخرة الى تحقيق أهداف الانتاج » . و « التقدم العلمى يجعل الوصول الى الانطلاق أمرا ممكنا وقابلا للتحقيق » . ومن ثم أصبح التعليم من وسائل الانتاج ، بل لا انتاج بغير تعليم ، وجمعت برامج كل المدارس من كل المراحل بين أسباب الثقافة وأسباب الانتاج .

٣ ــ الازدواج بين الكيف والكم فى التعليم ، ولعل من اسمج المحاورات التربويه تلك المحاورة التى قامت على التفضيل بين الكيف والكم فى التعليم فى وقت من الاوقات . رأى قوم أن مجرد وجود التلميذ فى مدرسة هدف تربوى حتى ولو لم يتعلم ، لانه يعصمه من الشارع . ورأى قوم أن التعليم يجب أن يكون أصوليا حتى واو اوصدنا ابواب المدارس فى وجوه الأطفال . وكان هذا طبيعيا بين ناس لايرون فى التعليم الا أنه دعاية حزبية ، وبين ناس يريدون أن يجعلوا من التعليم علما دقيقا لاتحدث نتيجته الا فى درجة حرارة معينة ، وتحت ضغط معين ، وفى اناء من لون خاص . وفاتهم أن هناك توازنا طبيعيا بين الكم والكيف يمكن أن يرضى معاييرهما معا ، وكل اختلال فى هذا التوازن يضر بالكيف والكم جميعا لأنه ضار بالانتاج ونفقاته . وقد حلت فلسفة الثورة هذا التناقض الفكرى . يقول الميثاق :

« ان الكم والنوع فى عملية الانتاج لا يمكن فصلهما عن حساب الزمن وحساب التكلفة ، والا أفلت التوازن الحيوى لعملية الانتاج وتعرضت للاخطار ، والأمر كذلك أيضا فى برنامج الخدمات » . ومنها التعليم طبعا . فنحن الآن لا نتكلم عن الاختيار بين الكم والكيف ، ولكن عن تحقيقهما معا حتى يجود الانتاج ويقوم بوظيفته .

٤ ــ الازدواج بين التعليم الدينى والتعليم المدنى : فقد كان عندنا نوعان من التعليم ، يخرج كل منهما نوعا من الشخصية ونوعا من المواطنين . الأول مدنى لا موضع للروح فيه ، والثانى دينى لاموضع فيه لعلوم الحياة . كأن الدين من خاصة ناس وليس ضرورة لكل مواطن ولكل انسان . وكأن رجل الدين لا شأن له بالدنيا . ولقد عالجت فلسفة الثورة هذا الازدواج الخاطىء وجعلت للتربية الدينية وظيفة اجتماعية فى مجال المواطنة ومجال الانتاج ، ومجال الكفاح فى الحياة . يقول الميثاق .

« ان الطاقات الروحية التى تستمدها الشعوب من مثلها العليا النابعة من أديانها السماوية أو من تراثها الحضارى قادرة على صنع المعجزات » .

« ان الطاقات الروحية للشعوب تستطيع أن تمنح آمالها الكبرى أعظم القوى الدافعة ، كما أنها تسلحها بدروع من الصبر والشجاعة تواجه بهما جميع الاحتمالات وتقهر بهما مختلف المصاعب والعقبات .

« واذا كانت الأسس المادية لتنظيم التقدم ضرورة ولازمة فان الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم أنبل المثل العليا وأشرف الغايات والمقاصد » .

ومن هنا فلا موضع فى فلسفتنا التربوية للازدواج بين التعليم الدينى والتعليم المدنى . فالدين جزء أساسى من تربية كل مواطن حتى ذلك الذى سيقف أمام أتون الحديد المنصهر لأنه عدته فى تحمل اللهب

والصبر على أذاه . والمهارة الانتاجية ضرورية حتى للمتصوف حتى لا يكون عالة على الناس ، وعبئا على ضمير نفسه .

٥ ـ الازدواج فى الفن التربوى بين المعلومات والنشاط : فقد انقسم أصحاب التربية الى قدامى يرون التعليم عملية تحصيل لأطراف المعرفة ، وانكروا على التلميذ حتى حقه فى اللعب ، وحتى حقه فى الجرى ، وحتى حقه فى ممارسة مقتضيات سنه من الهواية أو العاطفة . والى محدثين يرون التعليم لهوا ولعبا ، ونطا وقفزا ، وغناء وتمثيلا حتى تتفتح شخصية التلميذ عما يسرته له طبيعته . وهاجم هؤلاء الحمقى المواد الدراسية . والمعرفة لأنها مرهقة لخاطر التلميذ . ولماكان مذهبهم الا نعلم التلميذ الا ما يطالب هو بأن يتعلمه فقد خرج النحو وجدول الضرب من دائرة التعليم فى نظرهم لأن مغفلا من التلاميذ لن يطلب العلم بهما . وطال الجدل بين الطائفتين ، ولحق بالتعليم ضرر بليغ من هذا الجدل .

وقد حلت فلسفة التربية الثورية هذا الازدواج فاعترفت بأهمية كل من معلومات الراشدين ونشاط الطفل فى تكوين شخصيته وتمكينه من أن يقوم بوظيفته الاجتماعية . ففى الوقت الذى نادت فيه هذه الفلسفة بتحرير القدرات الخلاقة عند كل طفل ، واعطائه حقه كاملا حتى فى أن يخطىء ، جعلت « التمكن من فروع العلم المختلفة هى الطريق الوحيد أمامنا لتعويض التخلف » . وهذا هو الموقف التربوى السليم فلا تعارض بين المعرفة التى هى تراث الانسانية فلا يكتسب الطفل الصفة الآدمية الا بتحصيلها . وبين النشاط الذى هو من أدوات الطفل فى كسب الخبرة ، كما أنه الطريقة الوحيدة لاكساب المعلومات معنى وقرنها بالمهارة التطبيقية .

هذه هى فلسفة التربية عند الثورة وآخر ما نريد أن نقوله عنها أنها أكثر تمشيا مع تراثنا الثقافى العربى ، ونترك هذا المعنى عند حد هذه الاشارة فلو فتحنا بابه تجاوز البحث ما ينبغى .

ميراث الثورة من التعليم

ورثت الثورة تركة من التعليم مثقلة بالمسئوليات والديون . فقد اجتمع على التعليم قبل الثورة ، جهل الأتراك ورجعيتهم ، وتآمر الاستعمار ، وجهل المتصدرين فى ميدان التعليم بأصوله العلمية ، هذا الى ضخامة ميدانه وعظم نفقاته ، ومن هذا كله كان تخلف التعليم ، وعدم جدواه كوسيلة لمواجهة التغير الاجتماعى الشامل الذى من أجله قامت الثورة .

ومن أمثلة المشكلات التى ورثتها الثورة فى ميدان التعليم :

١ ـ ازدواج التعليم الابتدائى : فقد كان هناك نوعان من مدارس المرحلة الأولى . نوع راق يعلق اللغة الاجنبية ويفتح أمام تلاميذه باب

التعـليم الأرقى ، ومن ثم باب التمييز الاجتماعي . ونوع من التعـليم الالزامي المغـلق الذى لا يؤدى الى خير . ومع أن القـانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ قد وحد النوعين تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص كما قيل ، فان الرجعية المسيطرة على الحكم لم تنفذ ذلك من الناحية العملية ، واكتفت باصدار قرار وزارى فى يناير سنة ١٩٥١ ينص على تسـمية المدارس الأولية مدارس ابتدائية ، وعلى ذلك اكتفى بتغيير اللافتة . أما المنهج، وأما المستقبل ، فبقيت كما هى . حتى قامت الثـورة فوجدت ٤٢٦ مدرسة للبنين والبنات تعلم لغة أجنبيـة ، و٥٨٢٥ مدرسة لا تعلم الا الحد الأدنى من القدرة القرائية ، والكل متفق فى اللافتة التى على باب المدرسة : « المدرسة الابتدائية » .

ودلالة ذلك أن الثورة ورثت تعليما خطط ليخلق طبقات اجتماعية متفاوتة متصارعة لتواجه به فلسفتها التي تقوم على العدالة وتذويب الفوارق بين الطبقات ! !

٢ ــ **عدم تعميم التعـليم الابتدائى :** فلم يكن بكل مدارس المرحلة الأولى بنوعيها فى سـنة ١٩٥١ ــ ١٩٥٢ الا ثلث عدد من كان فى سن الالزام من التلاميذ . كان عدد هؤلاء الأطفال ٣٫٥٠٠٫٠٠٠ طفل ، على حين لم تكن فصـول المدارس تسـتوعب منهم الا ١٫٣٧٣٫٧٥١ طفلا وطفلة . أما البـاقون فينضمون سـنويا الى معسكر الأميين الذى بلغ ٧٤٪ من السكان . ومعنى هذا أن الثورة كان عليها أن تعوض تخلف قرن ونصف قرن فى ميدان التعليم الابتدائى ، علاوة على ملاحقة نسبة تزايد السكان سنة وراء أخرى .

٣ ــ **ضعف التعليم الفنى والمهنى بالقياس الى التعليم النظرى :** فقد كان عدد مدارس وأقسام التعليم الثانوى النظرى فى سنة ١٩٥١ ــ ١٩٥٢ يبلغ ٢٦٨ مدرسة وقسما انضم ١٢١٫٤٨٦ تلميذا وتلميـذة ، يقابلها ٥٤ مدرسة متوسطة فنية ــ زراعية وصناعية وتجارية ــ تضم ٢٠٫٧٩٩ تلميـــذا . أى أن نسبة التعليم الفنى الانتـاجى الى التعليم النظرى هى السدس . ويضاف الى هذا انخفاض مسـتوى المدارس الفنية على وجه العموم .

ومثل هذه الحالة كانت موجودة فى الجـــامعات ، فقد كان عدد الطلاب المقيدين بالكليات النظرية فى سنة ١٩٥٢ ــ ١٩٥٣ يبلغ ٢٥٫٥٦٧ طالبا وطالبة ، على حين كان عدد المقيـدين بالكليات العملية ١٥٫٥٩٠ طالبا وطالبة . وكان عدد المتخرجين من الكليات النظرية ٢٫٤٨٢ طالبا وطالبة يقابله ١٫٩٦١ متخرجا من الكليات العملية .

٤ ــ **طغيان السياسة على التعليم :** فقد كانت المدارس والمعـاهد والكليات مجالا حيويا للاحزاب السـياسية تتقاسم التلاميذ والطلاب وتستخدمهم أدوات لتحقيق أغراضها السياسية للوصـول الى الحكم وكان فى هذا ما فيه من افساد لأخلاق الطلاب وصرفهم عن دراستهم . وفى احدى السنوات لم تعمل المدارس الا خمسين يوما طول العـــام المدرسى . ومن جهـة أخرى كان انصراف رجال الأحزاب والحكام عن

القضية الوطنية وعدم اخلاصهم لها وممالأتهم للاستعمار دافعا للطلاب على ترك دراستهم والاشتغال بالسياسة والوقوف فى وجه المستعمر . والنتيجة واحدة فى الحالتين ، الانصراف عن الدراسة .

٥ ــ انخفاض مستوى التعليم : وكان نتيجة طبيعية لعدة عوامل . منها السياسة الحزبية ، واشتغال الطلاب بالسياسة ، وعدم اخذ الدولة للتعليم مأخذ الجد ، واستخدام الحكومات المتعاقبة للتعليم كأداة للدعاية الحزبية على حساب مصلحة الطلاب ومستواهم .

٦ ــ عدم تكافؤ الفرص فى التعليم : وقد كان بعض الأطفال يتلقون التعليم الابتدائى فى مدارس ابتدائية تعلم اللغة الأجنبية وتفتح أمامهم فرص التعليم الأعلى وهم القلة ، على حين ان غالبية الأطفال يتلقون هذا التعليم تحت أسوأ الظروف فى المدارس الالزامية ذات الطريق المغلق . وقد كان عدد مدارس النوع الأول فى سنة ١٩٥٢ يبلغ ٤٢٦ مدرسة بها ١٨٥ر١٧٠ طفلا وطفلة من المحظوظين على حين أن المدارس الالزامية كانت تضم ٠٢١ر٠٤٧ر١ طفلا وطفلة من سيئى الحظ . وفى نفس الوقت كان أكثر من ٢ مليون طفل وطفلة محرومين من كل تعليم . فأين تكافؤ الفرص فى كل هذا ؟ وكذلك كان الحال فى التعليم الثانوى الذى كان فرصته متاحة لطبقات خاصة استطاعت أن تلج أبوابه . وكانت الجامعات وقفا على من يستطيعون دفع الرسوم الجامعية ليتلقوا تعليما يكلف الدولة أضعاف ما دفعوا ، على حين كان ذوى الاستعداد يحرمون من هذا التعليم لأنهم لا يملكون هذه الرسوم الضئيلة التى تفتح أمامهم باب الاستيلاء على جزء من أموال الشعب لا يستحقونه ثم يخرجون فيرتفعون الى أعلى المراكز الاجتماعية .

٧ ــ مناهج التعليم كانت غير قومية وغير وظيفية : فبالرغم من التحسينات الكثيرة التى حدثت فى المناهج والمقررات الى سنة ١٩٥٢ لم تتخلص اطلاقا من آثار الاستعمار وسياسته . ويكفى أن نعرف أن التاريخ العربى الحديث لم يكن يدرس لا فى المدارس الثانوية ولا فى الجامعات . وأن موضوعات كالاستعمار ، والأطماع الاستعمارية فى الوطن العربى ، والصهيونية ، وتاريخ العلم لم يكن لها موضع فى المناهج والمقررات .

فبالرغم من تسليمنا بأن التعليم قد أصاب كثيرا من الاصلاح فى المدة من سنة ١٩٢٥ و ١٩٥٢ ، الا أن الثورة تسلمته فى هذه السنة وأقل ما يقال فيه انه لم يكن مناسبا لأهدافها الاجتماعية ولا لفلسفتها القومية ، ولا لمثلها الشعبية . والمدار فى هذا الحكم ليس الموازنة بين التعليم المصرى فى سنة ١٩٥٢ وما كان عليه فى عهد الاحتلال الى سنة ١٩٢٠ ، ولكن المدار هو الموازنة بين هذا التعليم وبين الآمال الوطنية التى كانت معقودة عليه بعد قيام الثورة . وقد ضربنا فيما تقدم امثلة لبعض المشكلات التعليمية التى ورثتها الثورة ، وهى تبين جسامة مهمتها فى هذا الميدان الحيوى بالقياس الى سياستها الاجتماعية وفلسفتها التربوية التى سبق بيانها .

سياســـة التعليم

تطبيقا لفلسفة التربية التى سبق عرضها وضعت حكومة الثورة سياسة تعليمية نستطيع أن نسجل أهم اتجاهاتها فيما يلى :

١ ـ تخطيط التعليم على حسب احتياجات البلاد :

واذا كان التخطيط من مستحدثات الثورة فى الميدان الاقتصادى فانه كذلك من مستحدثاتها فى التعليم . فلم يعد التعـليم ارتجالا كما كان . واذا أصبح الأمر الآن بحيث يستجيب كل نشاط تعليمي لحاجة قومية أو اجتماعية أو اقتصـادية ، وبحيث تجد كل حاجة أو خدمة قومية أو اجتماعية العنصر البشرى الذى يقـوم بها . وقد وضـعت الدولة الخطة الخمسية للتعليم على أساس احتياجات البلاد من الطاقة البشرية فى السنوات الخمس التى تناولتها الخطة .

٢ ـ تمشى التعليم مع خطة التنميه الاقتصادية والاجتماعية :

فقد أقيمت حياتنا الاقتصادية على أساس خطة للتنمية ترمى الى مضاعفة الدخل فى عشر سنوات أو أقل . ووضع تخطيط للتنمية الاقتصادية فى مجالى الزراعة والصناعة على هذا الأساس . وكان لا بد أولا أن يتمشى التعليم مع حاجات البلاد واتجاهاتها ، وثانيا أن يسهم التعليم فى اعداد الطاقات البشرية اللازمة لهذه المشروعات الاقتصادية وبذلك ساهم التعليم فى عملية الانتاج بتزويد هذه العملية بأثمن عواملها وأعز عناصرها وهو القوى البشرية اللازمة لها . وعلى هذا الأسـاس وضعت الخطة الخمسـية للتعليم متمشية مع خطة التنمية . وبذلك لا ينعزل التعليم عن بقية مرافق الدولة ولكن يسير بجانبها ويكون له وظيفة فيها .

٣ ـ تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم :

لا يمكن تحقيق مبدأ تذويب الفـوارق بين الطبقات اذا اسـتمر التفاوت الكبير بين فرص التعليم فمواطن يحصـل على الدكتـوراه ومواطنون يحرمون حقهم حتى فى تعلم القراءة والكتابة ، فلا مناص من أن يكون الطريق الى التميز الاجتماعى هو طريق المدرسة . وتطبيقـا لمبدأ تكافؤ الفرص فى ميدان التعليم ، وضـعت خطة لتعميم التعـليم الابتدائى ليجد كل طفل مكانا بالمدرسة الابتدائية . وتنوع التعليم فيما بعد المرحلة الابتدائية حتى يجد كل نوع من الاسـتعدادات والقدرات مكانا ملائما فى مدرسة . وجعل اللحاق بمراحل التعـليم الأخرى على أساس القدرة على مواصلة دراستها بمعايير موضوعية كنتائج الامتحانات أو امتحانات المسـابقة . وبنفس الطريقة يختار أعضاء البعثات على أساس الاعلان والحقائق الموضـوعية التى تقرر اسـتحقاق طالب على آخر . وعممت المجانية فى جميع المراحل حتى الجامعة ، وبذلك لا يقف الفقر حائلا دون مواطن فيعوقه عن تلقى ما هو ميسر له من أنواع التعليم .

٤ ـ تعميم التعليم الابتدائى :

فقد ذكرنا ان قوى الاقطاع والرجعية عملت منذ قرن ونصف قرن على عدم تعميم هذا التعليم حتى يسهل تسخير الناس فى الحقول والمصانع . وذكرنا أن من مشكلات التعليم التى واجهتها الثورة أن أماكن المدارس الابتدائية لا تتسع لأكثر من ثلث عدد من هم فى سن الالزام من الأطفال . وقد وضعت الوزارة خطة لتعميم هذا التعليم تماما بحيث تستوعب أماكنه كل الملزمين فى سنة ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ . ولذلك تقرر فى الخطة الخمسية للتعليم قبول نسبة متزايدة سنويا ممن هم فى سن الالزام بحيث تكون هذه النسبة ١٠٠٪ فى سنة ١٩٧٠ . وحددت النسبة التصاعدية التى تحقق هذه السياسة بـ : ٣ر٨٧٪ عام ١٩٦٤ ـ ٦٥ وهى آخر سنوات الخطة ، ثم تصل الى ١٠٠٪ فى عام ١٩٦٩ ـ ١٩٧٠ . وتضمنت الخطةالخمسية بناء ٦٥٠مدرسة ابتدائية واستكمال الفصول المطلوبة حتى تصل الى ١٤٦١٠ فصلا ، وبذلك يمكن استيعاب ٠٠٠ر٦٢٠ر٢ طفل فى نهاية الخطة اى فى ١٩٦٤ ـ ١٩٦٥ ورصد لذلك فى الخطة مبلغ ١٣٥ر٨٤٠ر٨ جنيها خصص سبعة ملايين منها للمبانى.

٥ ـ الاتجاه نحو زيادة سنوات الالزام :

فمدة التعليم الابتدائى الآن ست سنوات من سن السادسة الى الثانية عشرة . ولقد رؤى بعد صدور الميثاق وفى ضوء ما ألقاه على القاعدة الشعبية من مسئوليات القيادة أن هذا القدر من التعليم لايكفى لتكوين المواطن الذى يستطيع أن يضطلع بهذه المسئوليات ـ ولذلك تتجه السياسة البعيدة المدى الآن نحو زيادة سنوات الالزام حتى تدخل سنوات المدرسة الاعدادية الثلاث ضمن الالزام فيرتفع سن نهاية الالزام الى سن الخامسة عشرة .

٦ ـ العدل فى توزيع ميزانية التعليم :

ففى الماضى كان الجزء الأعظم من هذه الميزانية يصرف على تعليم الخاصة ، أما الشعب فلم يكن ينفق على تعليمه الا نسبة ضئيلة من الميزانية . ففى سنة ١٩٥١ ـ ١٩٥٢ لم يكن ينفق على التعليم الشعبى الا ١٥٪ من ميزانية الوزارة والعدالة تقتضى أن ينفق عليه ما لا يقل عن ٧٠٪ من هذه الميزانية . وقد أولت حكومة الثورة هذا الوضع عنايتها حتى كاد يبلغ ما ينفق على تعليم الشعب ٥٠٪ من الميزانية فى الوقت الحاضر . كما حققت الدولة معنى آخر من معانى العدالة فى توزيع ميزانية التعليم ، وهو أن ما ينفق على الأنواع الأعلى من التعليم حتى الجامعة انما ينفق على ذوى الاستعداد ممن يستحقون هذا الانفاق لأنهم انما يدخلون هذه المراحل العليا على أساس المسابقة والكفاية والقدرة على الاستفادة ، مع حاجة البلاد الى مزيد من الفنيين فى نهضتنا الاقتصادية والاجتماعية الحالية .

٧ — التوسع فى التعليم الفنى :

وذلك حتى ينهض هذا التعليم بحاجات التنمية الاقتصادية وسياسة التصنيع ، فقد كنا اذا تجاوزنا المرحلة الابتدائية لم نجد عندنا الا المدرسة الثانوية العامة النظرية .ثم ما يقوم عليها من كليات نظريه كالحقوق والآداب مكتظة بالطلاب ، ويقابل هذا عدد ضئيل من المدارس المتوسطة الفنية الهزيلة وعدد من الكليات العملية بها عدد قليل من الطلاب . أما الآن فقد اتسع التعليم الثانوى وتنوع حتى أصبح يوجد مدارس ثانوية زراعية ، وأخرى تجارية ، وأخرى صناعية ، وقد كان عدد تلاميذ المدارس المتوسطة فى سنة ١٩٥١ — ١٩٥٢ حوالى ٢٠ر٠٠٠ طالب ، وارتفع هذا العدد فى سنة ١٩٦٢ — ١٩٦٣ الى حوالى ٧٩ر٠٠٠ طالب ، وكان عدد المقيدين بالكليات العملية حوالى ١٥ر٥٩٠ طالبا ، ارتفع فى سنة ١٩٦٢ — ١٩٦٣ الى ٤٢ر١٣٠ طالبا ، أى بزيادة تبلغ ١٧٤ ٪ .

٨ — قصر التعليم الجامعى والعالى على ذوى الاستعداد مع التوسع فيه الى أقصى حد مستطاع :

ففتح أبواب التعليم العالى لكل مواطن ، أو حتى لكل راغب غاية لم تستطع أى دولة أن تبلغها بعد ، وما دام لابد من الاختيار فان سياسة الدولة تسير على أن يكون القبول بالجامعة على أساس قدرة الطلاب على الاستفادة من التعليم العالى ، كما تتبين هذه القدرة من دليل موضوعى هو مجموع درجات الطلاب فى شهادة الدراسة الثانوية على اعتبار أنه أحسن وأيسر مقياس فى بلدنا الآن . وقررت الدولة مجانية التعليم الجامعى والعالى حتى لا يقف الفقر عائقا أمام ذى استعداد . وطورت الدولة جامعة الأزهر . فأصبحت جامعة مستكملة لجميع الكليات ، وعادت بالأزهر سيرته فى عصره الزاهر . عندما كان يعلم فيه العلوم الطبيعية والطب والفلسفة ، ويخرج ناسا يخدمون الأمة فى كل ميادين الخدمة العامه .

هذا مع التوسع فى ميزانية الجامعات حتى تتسع أبوابها لأكبر عدد ممكن من طلاب العلم ، وقد كانت ميزانية الجامعات « عدا المعاهد العليا » فى سنة ١٩٥٢ — ١٩٥٣ تبلغ ٣ر١٤١ر٠٠٤ جنيه ، قفزت فى سنة ١٩٦٢ — ١٩٦٣ الى ١٣ر٩٧٧ر٠٠٠ جنيه .

وكان عدد الطلاب المقيدين بالجامعات فى سنة ١٩٥٢ — ١٩٥٣ حوالى ٤١ر٠٠٠ طالب ، ارتفع فى سنة ١٩٦٢ — ١٩٦٣ الى ٩٨ر٠٠٠ طالب ، منهم ٢٠ ألف طالب منتسب ، وارتفع عدد الطلاب المقيدين بالمعاهد العليا من ١ر٥١٠ طلاب فى عام ١٩٥١ — ١٩٥٢ الى ٢٢ر٢٠٠ طالب فى عام ١٩٦٢ — ١٩٦٣ ، ومعنى هذا أن عدد الطلاب فى التعليم العالى « جامعات ومعاهد » قد زاد من ٤٢ر٥٠٠ طالب عام ١٩٥٢ الى ١٢٢ر٠٠٠ طالب عام ١٩٦٢ — ١٩٦٣ .

٩ ــ تحقيق هيمنة الدولة على التعليم الأجنبى :

فقد كانت المدارس الأجنبية تخدم مصالح أجنبية فى أرض الوطن ، وتحدث توجيها أجنبيا لأبناء الأمة ، بل كانت هـذه المدارس تمارس نشاطا تبشيريا على التلاميذ . وكانت سيطرة الاستعمار تسبب هزيمة الدولة كلما ارادت أن تمارس بعض حقها فى الاشراف على هذه المدارس. ولقد نجحت حكومة الثورة بمقتضى القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ من ان تبسط هيمنتها على المدارس الأجنبية ، وتبسط عليها اشرافها وتلزمها بتدريس اللغة العربيه والثقافة القومية لتلاميذها المصريين .

١٠ ــ العناية بالتربية القومية :

وذلك لاقرار القيم الاشتراكية الديمقراطية بصورتها العربية ، وحتى يسهم التعليم فى بناء المجتمع الجديد . وقد ظهر هذا فى تطوير المناهج خصوصا مناهج اللغة والمواد الاجتماعية ، فقد أصبحت عربية قومية فى محتواها وتكييفها .

***

هذا هو التعليم فى عهد الثورة . شملته النهضة فقومت فلسفته ونهضت بالانتاج فى ميدانه ، وجعلته يقوم بوظيفته فى بناء المجتمع الجديد .

***

تعريب التعليم فى الوطن العـــربى

للدكتور محمد أحمد غنام
كلية التربية بجامعة عين شمس

(١)

يستخدم تعبير « تعريب التعليم » هنا للدلالة على معنيين متصلين .

المعنى الاول هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية ، واحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبيـــة فى ادارة التعليم والاشراف عليه والتدريس فيه ، كل هذا بقصد جعـل المدارس والمعـاهد التى تنتظم أبناء العرب فى أرض العرب أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربى السليم .

وتعريب التعليم بهذا المعنى يصح ان نطلق عليه شعار « التعليم المعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب » .

وقضية التعريب على هذا الأساس لاتمثل مشـــكلة فى الوطن العربى فى الوقت الحاضر الا فى المغرب العربى وخاصة فى الجزائر . ذلك أن الاستعمار الفرنسى دأب طول مدة اقامته على « فرنســه » تلك الاقطار ، ولم يتركها الا منذ نيف وعام أو سنوات معدودات لتواجـه هذه المشكلة .

أما المعنى الثانى لتعريب التعليم فهـــو اعادة النظر فى التعليم بالأقطار العربية ، وذلك من حيث المبادىء والنظريات التى يقوم عليها والأهداف والسياسات التى توجهه، والنظم والأشكال التى يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التى يتضمنها ، وذلك بقصد تكييفـه « وأقلمته » على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقـــافة العربية المتطورة ، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية ، والاسهام فى حل مشكلاتها والنهوض بها ، وتحقيق آمالها العظيمة فى الوحـــدة والحرية والكفاية والعدل .

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شـــعار « تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب » .

وقضية تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى تمثل مشكلة أكثر البلاد العربية ، ان لم يكن كلها تقريبا . ذلك ان الأمة العربية ــ وقد حصلت أكثر شعوبها على استقلالها وسعت الى النهوض والتقدم ــ تعيش الآن مرحلة تحول خطير يمس صميم كيانها الفكرى والعقائدى

والواقعي ، ويحدوها الآمال فيها فى أن تسترد مكانها الريادي بين الامم . وهى اذ تسعى لتجديد نفسها على هذا النحو تعلق اهمية كبرى على التعليم باعتباره اداة تكوين الأجيال المستقبلة وتحقيق آمال الأمة . ولكن هذا التعليم بحكم أصوله التاريخية وطبيعته الموروثة يحمل فى واقعه كثيرا من رواسب الماضى ، بجموده وطبقيته وإقطاعه واستغلاله واستبداده واستعماره .

ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى اعادة دراسته واعادة تنظيمه وتوجيهه ثوريا ليصبح أقدر على تمكين كل عربى من القدرة على العادة تشكيل الحياة وتحقيق آمال الامة العربية . وهذا يعطى معنى جديدا للتعريب .

وواضح من هذين المعنيين لتعريب التعليم أن كليهما يكمل أحدهما الآخر . فالأول ينصب على شكل التعليم وأدواته وضمانات كونه عربيا والثانى ينصب على جوهر التعليم وكيفية جعله قوة فعالة فى تطوير الحياة العربية وخلق ثقافة عربية جديدة .

وكلا المعنيين يتضمن عملية هدم وعملية بناء فى آن واحد . فتعريب التعليم بالمعنى الاول يتضمن محو اللسان الافرنجى كلغة للتعليم ، وتطهير المادة التعليمية من الأفكار الأجنبية المفرضة والتخلص من السيطرة البشرية الأجنبية على التعليم ، وهو فى نفس الوقت يتضمن احلال اللغة العربية وتنميتها فى المدارس ، وجعلها مستودع المعارف الوطنية السليمة التى نلقنها لأبنائنا . واعداد العدد اللازم من المدرسين والمشرفين والادرايين العرب . وتعريب التعليم بالمعنى الثانى يستلزم قلع ما علق بتعليمنا من أدران الماضى ومما فرض عليه من الوان المحاكاة والتقليد والتبعية للغير ، وهذا مقابل تحديد فلسفة تربوية عربية ينبنى عليها نظام تعليمى عربى تتحقق به آمال الامة العربية .

وتعريب التعليم بهذين المعنيين وثيق الصلة بالمسألة العربية الكبرى التى تتضمن تحرير أرض العرب ، ورد لسان العرب للعرب ، والسعى الدائب لتحقيق وحدة العرب . ثم هو وثيق الصلة بالمشكلة الثقافية العربية الكبرى وهى المحافظة على ثقافة العرب ، ونقلها من طور الجمود النسبى الذى لازمها منذ أواخر العصور الوسطى والتقليد الحرفى الذى تسلط على بعض ابنائها منذ القرن التاسع عشر ، الى طور الحركة والانطلاق الذى يؤدى بالامة العرتية الى احتلال مكانها فى الريادة الخلاقة وسط أمم العصر الحديث .

***

وعلى هذا الضوء نتناول موضوع تعريب التعليم فى الوطن العربى وفق الترتيب التالى : ــ

(أولا) التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب :
ــ أصول المشكلة ومظاهرها فى الوطن العربى .
ــ جهود الشعوب العربية لمواجهة هذه المشكلة .

- قضية التعريب فى الجزائر
- مقترحات بشأن تعريب التعليم فى الجزائر

(ثانيا) تعليم العرب من اجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب
- البعد التقدمى للموضوع
- الاوضاع التعليمية الراهنة فى الوطن العربى
- مقترحات بشأن النهوض بالتعليم وتطويره للحياة العربية .

(أولا) التعليم العرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب

أصول المشكلة الثقافية الخاصة بالتعريب ومظاهرها فى الوطن العربى :

قضية التعريب فى الوطن العربى وليدة حركة استعمارية آثمة شملت معظم أجزاء الوطن العربى . فقد انساب على هذا الوطن منذ مطلع العصور الحديثة تياران استعماريان خطيران من مصدرين مختلفين، أولهما : الاستعمار التركى الذى رزئت به البلاد العربية منذ القرن السادس عشر ، وظل جاثما على صدر أجزاء منها حتى أوائل القرن العشرين . وثانيهما : الاستعمار الأوروبى الذى كشف عن إطماعه بطريقة سافرة فى أرض العرب منذ أواخر القرن الثامن عشر ، واستغل ضعف الدولة التركية العثمانية فنشب أظافرة فى تلك الأرض بعد ذلك ، الى ان تمكن من السيطرة على معظم أجزائها ، حتى صارت خريطة الوطن العربى (باستثناء جزء كبير من شبه جزيرة العرب) بعد الحرب العالمية الأولى نهبا مقسما بين استعمار فرنسى ، واستعمار انجليزى ، واستعمار ايطالى ، واستعمار أسبانى سافر .

ولئن اختلف الاستعمار التركى عن الاستعمار الأوروبى للوطن العربى من حيث التاريخ والمصدر والوسائل ، الا أنه اتفق معه من حيث الطبيعة والهدف . فكلا اللونين من الاستعمار جاء بالقهر والقوة ليحرم الشعوب العربية حريتها واستقلالها ، ويستنزف مواردها ويشل فعاليتها ، ويجمد ثقافتها ، بل يجعل هذه الثقافة متخلفة مشوهة

وليس المجال هنا أن نتحدث عن الاستعمار . انما يلزمنا هنا أن نعالج موضوعه من حيث كونه السياق الذى نشأت فيه وترتبت عليه مشكلة - بل مشكلات - تعريب التعليم فى الوطن العربى

والمعروف أن الاستعمار توسل بالتعليم فى البلاد العربية لفرض نفسه وتحقيق اغراضه الخبيثة . ولم يسلم التعليم فى بلد عربى وقع تحت وطأة الاستعمار من الآثار المدمرة له فيه ، كما سنرى .

الاستعمار التركى وآثاره فى التعليم :

فالاستعمار التركى لم يعبأ الا بتعليم الحكام والجنود الذين يحرس بهم البلاد المفتوحة ويسيطر عليها ، ولم يحاول أن يجعل تعليم الشعوب شأنا من شئون الدولة ، فى الوقت الذى دأب فيه على أن يجمد هذا التعليم على قواعد وأصول وفى قوالب لاتتعارض مع مصالحه فى

السيطرة على تلك الشعوب . وعندما أراد الاتراك التشبه بالغرب والاقتباس منه بعد نهضته ، وشرعوا ينشئون المدارس « الحديثة » فى القرن التاسع عشر ، وخصصوا للبلاد العربية التى خضعت لحكمهم خضوعا مباشرا — وهى العراق والشام وطرابلس (ليبيا) — نصيبا من هذه المدارس ، لم يسمحوا الا بالتركية لغة للتعليم فيها . وكان ذلك جزءا من سياسة التتريك التى صممت تركيا على تطبيقهافى الحكم والادارة بالألوية العربية .

وجدير بالذكر أن الدولة العثمانية فى تنظيمها لهذه المدارس الحديثة كانت متأثرة بالنظم الفرنسية بوجه خاص . وقد حرصت على نشر اللغة الفرنسية بجانب اللغة التركية — فجعلتها لغة اجبارية فى المدارس . وقد بقيت اللغة الأجنبية الشائعة فى معظم معاهد التعليم وفى أكثر محافل العلم والأدب حتى انفصلت تلك البلاد العربية عن الدولة العثمانية .

الاستعمار الأوربى وآثاره فى التعليم

أما الإستعمار الأوربى الحديث فى الوطن العربى ، فيمكن تتبع جرثومته الأولى فى العصور الحديثة فى « الامتيازات » التى منحها السلاطين العثمانيون منذ القرن السادس عشر لرعايا بعض الدول الاوروبية ، بشأن الإقامة والتجارة والرجوع فى أمورهم الشخصية والتجارية الى قناصلهم فى الأراضى التابعة له — تلك الامتيازات التى سرعان ما تحولت فى أيدى الاجانب الى أسلحة خطيرة استطاعوابمقتضاها أن يفرضوا أنفسهم على البلاد ، ويوغلوا بنشاطهم فيها ، ويجعلوا من أنفسهم دولة داخل الدولة .

وفى ظل هذه الامتيازات ، أمكن لكثير من البعثات التبشيرية والارساليات العلمانية الأجنبية أن تهبط أرض العرب ، وتمكن لنفسها فيها ، وتطلق نشاطها دون ضابط أو توجيه الا توجيه الدولة أو السلطة الخارجية التى تتبعها . وبدا ذلك واضحا فى مجال التعليم الذى كان أخطر ما قامت به هذه الارساليات وتلك البعثات من نشاط .

لقد بدأت البعثات التبشيرية نشاطها فى البلاد العربية — خصوصا فى مصر والشام — منذ القرن السادس عشر . لكن جهودها فى مجال التعليم جاء متأخرا عن هذا التاريخ . وقد اتسع نطاق هذه الجهودكما ازداد عدد البعثات ومصادرها فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر .

وبلغت حرية هذه البعثات فى نشاطها التعليمى حد ارسال بعض أبناء العرب الى روما وباريس لتربيتهم على نحو يخدم أغراض التبشير من زوايا غربية غير عربية . كذلك بلغت هذه الحرية حد انشاء المدارس على أى مستوى — حتى مستوى اعداد المعلم — وفى أى رقعة من أرض الوطن العربى . ولم تقدر « الدولة » فى مصر أو فى الشام والعراق وغيرها أن تحد من هذا النشاط ، بل لم تكن تملك حق الهيمنة عليه

أو سلطة توجيهه لأن الامتيازات الاجنبية وقفت حائلا دون ذلك ، فقد أتاحت هذه الامتيازات للاجانب أيا كانت جنسياتهم أو مذاهبهم أو أوجه نشاطهم فرصة إيقاف قانون أو بعبارة اذق مشروع قانون ــ تحاول به الدولة أن تضعهم تحت سلطانها . وترتب على ذلك أن قامت فى الوطن العربى جزر ثقافية ــ أو على الأصح مستعمرات ثقافية ــ تنتسب الى قوميات ودول متعددة لاصلة لها بالعروبة ، منها ما هو فرنسى وما هو انجليزى وما هو ايرلندى وما هو أمريكى وما هو دانمركى وما هوايطالى وما هو روسى وما هو سويسرى وما هو يونانى وما هو ارمينى ..

ولقد ساند الاستعمار الأوروبى السافر للبــلاد العربية حركة البعثات التبشيرية والارساليات العلمانية فى كثير من البلاد العربيــة خلال النصف الثانى من القرن التاسع عشر والنصف الاول من القرن العشرين . فتكاثر عدد المدارس الأجنبية فى كثير من جهاتها ، وان تفاوت من بلد الى آخر . بل غدا وجود المدارس من أبرز سمات التعليم فى بعض البلاد ، كما كان الحال فى لبنان وسورية ، يدل على ذلك الأرقام التالية التى ترجع الى سنة ٩٤٤ــ١٩٤٥ . (١)

الدولة	عدد المدارس الأجنبية	عدد الطلاب بالمدارس الأجنبيه	النسبة الى مجموع الطلاب بالمدارس فى الدولة
سوريا	١٦٠	٢٣ر٨٨٧	١٤ر٧ ٪
لبنان	٣٢٦	٤٣ر٠٦٥	٢٩ر٧ ٪

هذا الانتشار للمدارس الاجنبية فى البلاد لعربية قد ترتبت عليه نتائج خطيرة من حيث الاتجاهات الثقافية ونظم التعليم . ذلك أن هذه المدارس الأجنبية اجتذبت أكثر طلابها من أبناء الامة العربية ، ونشأتهم من أجل غايات خارجة عن اطار العروبة ، وغرست فيهم قيما ومفاهيم واتجاهات غير صادرة عن الثقافة الأصيلة .

ولم ينحصر تأثير هذه المدارس الاجنبية ــ خصوصا فى الشام ــ على الطلاب العرب الذين التحقوا بها ودرسوا فيهـــا ، بل إمتد الى المدارس الخاصة الوطنية ، اذ أن المدارس الأجنبية زودت كثيرا من هذه المدارس بالمعلمين ورجال الدين والكتب المدرسية ، وواصلت التأثير الى درجة توجيه مناهج الدروس وأساليب التدريس المتبعة فيها .

وهكذا كانت المدارس الأجنبية من الأدوات الفعالة التى استخدمتها الدول فى عملية الغزو الثقافى فى البلاد وبسط نفوذها فى بعض الأوساط العربية .

المصدر : رودرك ماثيوز ومتى عقراوى : التربية فى الشرق الاوسـط العربى (١٩٤٩)

ومع هذا ، فان قيام المدارس الأجنبية وانتشارها في كثير من البلاد العربيه لم يمثل لا جزءا من المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب . ولعل أخطر جانب في المشكلة هو ذلك الذى تولد عن الاحتلال العسكرى والسيطرة السياسية لبعض دول أوروبا في أجزاء الوطن العربى ، وذلك بناء على مخطط استعمارى ، حيكت أول خيوط أواخر القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر ، وأسفر فى النهاية بعد الحرب العالمية الأولى فى مطلع هذا القرن عن سلب معظم الشعوب العربية حرياتها واستقلالها وشل فعالياتها وتبديد وحدتها .

لقد نزل الفرنسيون أرض الجزائر سنة ١٨٣٠ ولم يكفهم احتلال هذا القطر بالقهر والقوة ، وانما عملوا على محو شخصيته العربية وادماجه فى فرنسا واعتباره جزءا لايتجزأ منها . وفى الجزائر أخذت فرنسا تجرى تجاربها الاستعمارية على شعب أبى ، لتمكن لنفسها فى أرضه من ناحية ، ولتفيد من نتائج هذه التجارب من ناحية ثانية فيما كانت تبيته من نوايا عدوانية استعمارية نحو أراضى عربية أخرى . ذلك أنها بعد استيلائها على الجزائر انقضت على تونس فغزتها (١٨٨١) وفرضت عليها الحماية ، ثم احتلت المغرب (١٩١٢) وفرضت عليه حمايتها كذلك بعد أن تركت لأسبانيا نصيبا من أرضه . هذا فى حين تركت لايطاليا ليبيا (طرابلس الغرب) فاحتلتها .

وفى نفس الوقت كانت انجلترا قد سيطرت على الخليج والجنوب العربى ، كما كانت قد نزلت مصر واحتلتها (١٨٨٢) . ومن مصر استطاعت أن تمد نفوذها الى السودان . ثم وضعت انجلترا يدها فى يد فرنسا ليجهزا على ما تبقى من أراض عربية . فانتهزتا فرصة قيام الحرب العالمية الأولى ، ودخول تركيا فى جانب ألمانيا ، ودخلتاجيوشهما العراق والشام ، ونجحتا بعد الحرب فيالحصول على صكوك انتدابهما على هذه البلاد : الأولى انتدبت على فلسطين وشرق الأردن والعراق ، والثانية على لبنان وسوريا . ولعبت انجلترا خلال ذلك وبعد ذلك أدنأ مؤامرة استعمارية لها فى فلسطين بما أعطته لليهود من وعود وضمانات وتسهيلات لاقامة وطن قومي لهم هناك .

وقد تبنى كل من الاستعمار الفرنسى والاستعمار الانجليزى والاستعمار الايطالى نظرية استهداها فى عمله وسياسته بالأراضيالعربية منذ نزل بها . ثم أخذ يطور هذه النظرية بقدر ما اتفق له من وقت وما تكشف له من نتائج التطبيق وما حصل عليه من أراض عربية جديدة . ولئن اختلفت كل نظرية من النظريات الثلاث عن اختها فيالتطبيق . بل ان اختلفت النظرية الواحدة للمستعمر الواحد التطبيق من قطرعربى الى قطر آخر ، الا أن النظريات الثلاث اتفقت جميعا فى الغايات والنتائج التى اراد المستعمرون الوصول اليها . ولعل هذا الاتفاق فى الغايات والنتائج هوالذى جعل جهود تلك الدول المستعمرة متسقة وان عملت من جبهات مختلفة وفى صف غير موحد فى بعض الأحوال .

ولسنا هنا ــ مرة أخرى ــ بصدد الاستغراق فى تحليل النظريات الاستعمارية التى وجهت عمل فرنسا وانجلترا وغيرها فى البلادالعربية .

وانما يكفى ان نعرض الاطار العام لتلك النظريات من زاوية الثقافة والتعليم ونتائج تطبيقها على قضية التعريب فى البلاد العربية .

النظرية الاستعمارية الفرنسية وتطبيقاتها فى الوطن العربى :

لقد كان حجر الزاوية فى النظرية الاستعمارية الفرنسية التى وجهت عمل فرنسا فى البلاد العربية ، وأولها الجزائر ، هو فرض الثقافة الفرنسية – وبعبارة أدق جوانب من الثقافة الفرنسية واهمها اللغة والعادات والتقاليد والمفاهيم العامة – على شعوب تلك البلاد ، واضعاف ثقافة هذه الشعوب والحد من تيارها بل والعمل على تبديدها ومحوها ، وذلك حتى يضيع ولاء هذه الشعوب لأرضها ولأمتها ، ويتحول الى « الأم الفرنسية » الدخيلة .

وتطبيقا لهذه النظرية فى الجزائر – وهى أول ما تسلطت عليه فرنسا من أراض عربية – فرض الفرنسيون لغتهم فى الادارة والقانون والمعاملات والاتصال والتعليم ، وفتحوا أبواب البلاد للآلاف من الفرنسيين للاستيطان ، واحتكروا أغلب الوظائف ، وعملوا على التفرقة بين العرب والبربر ، وحاربوا اللغة العربية دون هوادة ، وأخطر من هذا كله فرضوا نظاما فرنسيا فى التعليم ، وعملوا على تقويض المعاهد الوطنية الاصيلة والحيلولة دون اصلاحها .

وصارت ادارة التعليم والاشراف عليه وتسييره فى أيديهم . وجعلوا الجزائر واحدة من الأكاديميات (الاقسام الادارية التعليمية) التابعة لفرنسا ذاتها ، دون أن يسووا بين الجزائريين والفرنسيين فى المعاملة أو الفرص التعليمية .

وعلى ضوء التطبيق فى الجزائر ، سيرت فرنسا سياستها العامة وسياستها التعليمية فى تونس .

غير أن اختلاف ظروف تونس عن الجزائر جعل فرنسا تطور نظريتها وتكيف سياستها وفق الظروف الجديدة . لقد وجدت فرنسا نفسها فى تونس أمام مدرسة تقليدية قوية الجذور رأسها جامع الزيتونة المشهور من ناحية،ومدرسة عصرية حديثة التكوين وشديدة الحيوية وهى«المدرسة الصادقية » – من ناحية اخرى . كذلك وجدت فرنسا أن تونس ، بسبب ازدياد قربها من «الشرق» – (الشرق العربى) وتأخر وقوعها فى قبضة الاحتلال (نصف قرن تقريبا متأخرا عن الجزائر) قد أتاح لها الوقوف على النهضات التى حدثت فى ذلك الشرق وتأثرت بها . لذلك لم تستطع فرنسا أن تمعن فى مكافحة اللغة العربية ، ولا أن تمعن فى سياسة الفرنسة فى تونس بقدر ما فعلت فى الجزائر ، فجعلت قسرا عنها اللغة العربية لغة رسمية بجانب اللغة الفرنسية ، كما افسحت المجال مكرهة لتعليم اللغة العربية فى المدارس العربية الرسمية ولو بصفة لغة اضافية ، ولم تستطع أن تقوض دعائم جامع الزيتونة أو تحول دون اصلاح نظمه ودراساته مدة طويلة . ومع هذا ظلت فرنسا ملتزمة الخطوط الرئيسية لنظريتها وسياستها . فأنشأت المدارس اللازمة لتعليم الفرنسيين والأوربيين قبل المدارس اللازمة لتعليم التونسيين ،

وجعلت اللغة الفرنسية لغة التعليم في المدارس الفرنسية العربية أسوة بالمدارس الفرنسية البحتة .

وهكذا لم تنجح فرنسا فى أمر مكافحة اللغة العربية ومحاربتها فى تونس بقدر ما نجحت فى الجزائر وان كانت قد بذلت جهودا كبيرة فى هذا السبيل وقطعت شوطا كبيرا فى « الفرنسة » .

وفى مراكش (المغرب) وجدت فرنسا مجالا لمكافحة العربية أوسع من المجال الذى وجدته فى تونس وذلك لسببين رئيسيين هما : (أولا) ان مراكش كانت عند فرض الحماية الفرنسية عليها أقل اتصالا بسائر انحاء العالم العربى وأقل تأثرا منها بحركات النهوض والاصلاح التى ظهرت فيه . و (ثانيا) انه يوجد فى مراكش قبائل بربرية كثيرة اتخذت فرنسا أحوالها ذريعة لاستصدار « الظهير البربرى » لتبعد البربر عن العرب وتقطع صلاتهم باللغة العربية .

لكن على الرغم من ذلك لم تستطع فرنسا أن تكافح اللغة العربية فى مراكش بقدر ما كافحتها فى الجزائر . واضطرت أن تسير على نمط اقرب الى ما حدث فى تونس من اهتمام بتعليم الأوروبيين واهمال التعليم الأهالى ، وجعل اللغة الفرنسية لغة التعليم فى جميع المدارس بما فيها المدارس المخصصة لأبناء العرب .

وعندما وقعت سوريا ولبنان فريسة للانتـــداب الفرنسى بعد الحرب العالميه الأولى اضافت فرنسا الى ذخيرة التجارب التى حصلت عليها من سيطرتها على المغرب العربى تجاربها التى قامت بها فى سوريا ولبنان على أساس « أرسالى » تبشيرى باعتبارها « حامية الكاثوليك » فى الشرق . ومع ذلك فقد سارت الأمور فى سوريا ولبنان على أنمـــاط مختلفة عما سار فى الغرب العربى . بل انها سارت فى لبنان على غير ما سارت فى سوريا ، وان ظلت نظرية الاستعمار الفرنسى فى أصولها واحدة فى هذه البلاد .

لقد وجد الفرنسيون عندما سيطروا على لبنان فى المعاهد التعليمية الكثيرة التى كانوا انشأوها هناك فى العهد العثمانى ما أعانهم على تنفيذ سياستهم دون تحفظ أو حذر . فلم يلتفتوا الى المعاهد التعليميـــة الرسمية التى كانت قائمة فى العهد العثمانى ولم يحاولوا اعادة فتحها ، وتركوا مهمة التعليم الثانوى والعالى الى المدارس الطائفية والأجنبية القائمة ، وحصروا التعليم الرسمى فى بعض المدارس الابتدائيـــة التى نظمت على النمط الفرنسى ، وأخذوا يوجهون اهتمامهم نحو تقـــوية المعاهد التعليمية الفرنسية وتوسيعها من جهة ، ونحو اخضاع ســائر المدارس الأجنبية والطائفية للسياسة التى أرادوها من جهة أخرى ؛ وجعلوا اللغة الفرنسية الاجنبية الالزامية فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية ووجهوا البعثات التعليمية الى فرنسا . وترتب على ذلـك أن أضبحت لبنان أكثر اتصالا بالنظم الفرنسية والمطبوعات الفرنســية والثقافة . وكل ذلك ساعد على جعل النظم الفرنسية والثقافية سائدة على معارف البلاد وثقافتها . وانضم الى هذه النتيجة الجهـــود التى

بذلتها فرنسا لبسط نفوذها المعنوى فى البلاد ، فزاد ذلك من سيطرة الثقافة الفرنسية .

أما فى سوريا فقد وجدت فرنسا نفسها منذ البداية أمام جملةمن المعاهد التعليمية العربية التى كانت (الدولة العربية) — على قصر عمرها — قد انشأتها عقب انتهاء الحرب العالمية الأولى،كما وجدت نفسها أمام قوة الرأى العام من جهة وعنف الثورات التى قامت ضدهم من جهة اخرى . فاضطرت الى السلوك مسلك الاعتدال فى تنفيذ سياستها .

ومع هذا فقداستطاعت فرنسا أن تعمل الشيء الكثير . لقد عينت فى وزارة التربية مستشارا فرنسيا كان له تأثير كبير على قرارات التعليم فى الوزارة ، ووضعت مجموعة كبيرة من القوانين والأنظمة التى تضمن للفرنسيين السيطرة التامة على شئون التربية والتعليم وتساعد على توجيه تلك الشئون الاتجاه الذى تتطلبه أغراضهم السياسيه — وهى فرض تعليم اللغه الفرنسية على جميع المدارس (بجانب اللغة العربية) وتنظيم شئون التعليم على الغرار الفرنسى ، ووضع ثقافة البلاد تحت احتكار الثقافة الفرنسية احتكارا مطلقا ، والاكثار من المدارس الفرنسية وتشجيع اقبال الناس عليها ، دون اخضاعها لمراقبة الحكومة الفرنسية ..

غير أن سوريا بحكم كونها معقلا من معاقل العروبة تحدت هذه الأعمال وأبت أن تلين فى معارضة السياسة التعليمية مثلما أبته فى معارضة الاحتلال كله .

هذا عن النظرية الاستعمارية الفرنسية وتطبيقاتها فى الثقافة والتعليم فى مغرب الوطن العربى ومشرقه .

وشبيه بهذه النظرية ما قام به الايطاليون فى ليبيا بعد احتلالها سنة ١٩١١ . اذ عمل هؤلاء بدورهم على فرض لغتهم وثقافتهم وتنمية نظام تعليمى ايطالى متواضع فى هذه الأرض العربية دون أن يعبأوا بثقافتها الأصيلة . بل على العكس من ذلك عملوا على اضعافها وتدميرها .

النظرية الاستعمارية الانجليزية وتطبيقاتها فى الوطن العربى :

أما النظرية الاستعمارية الانجليزية ، فلم تختلف فى جملتها — من حيث الجوهر والهدف — عن النظرية الفرنسية . غير أن أصالة الانجليز فى ميدان الاستعمار وخصائص طبعهم الانجليزى جعلهم أكثر دهاءومرونة عند التطبيق واكثر سرعة فى الاستجابة لردود أفعال الوطنيين التى كانت لاتلين ، مع اللف والدوران فى هذه الاستجابة . وعلى ذلك فانه فى حين كان قطبا النظرية الفرنسية هما فرض الثقافة واعلاء شأن اللغة الفرنسية فى البلاد المفتوحة من ناحية ومكافحة اللغة العربية والحد من الثقافة الوطنية من ناحية اخرى ، كان قطبا النظرية الانجليزية هما التظاهر أولا باحترام ثقافات البلاد المفتوحة وتشجيع استمرارها بشرط أن تبقى فى صورتها الجامدة المتخلفة ، ثم محاولة

تحقيق سيادة الثقافة الانجليزية — ثانية — والعمل على تغلغل جوانب منها فى البلاد خصوصا بين الاوساط التى تمثل مراكز السلطة فيها .

ومن هنا فان الانجليز عندما احتلوا مصر سنة ١٨٨٢ وسيطروا على مقاليد الأمور فيها ، أبدوا عطفهم وتأييدهم لتعليم الكتاتيب ، واخذوا فى تأييده من حيث كونه تعليم الشعب ، واعتبروا شئون الأزهر والتعليم الدينى خارج دائرة نفوذهم ، ولكنهم عملوا بطرق غير مباشرة على ألا يسير فى طريق الاصلاح الا بخطى وئيدة ، وفى حدود ضيقة ، والى آماد محدودة . وفى نفس الوقت حرصوا مثل الفرنسيين على أن تكون شئون التعليم الحديث (العصرى) فى أيديهم ، حتى يسهل عليهم توجيه سياسته لخدمة مصالحهم ، فملئوا الوظائف الرئيسية فيه بالموظفين الانجليز . فنظار المدارس الثانوية أصبحوا من الانجليز ، وكثير من المدرسين اختيروا من الانجليز كذلك ، وامتلأ التفتيش وديوان الوزارة بالانجليز ايضا ، وأكثر من هذا وضع بجانب وزير (ناظر) المعارف مستشار انجليزى كان رأيه فى الوزارة أمرا ، واليه مرجع أمور التعليم جميعا . ومن هذه المراكز تدخل الانجليز فى كل صغيرة وكبيرة فى التعليم ، ونفذوا السياسة الاستعمارية باحكام . فشجعوا المدارس الأجنبية — خصوصا الانجليزية ، وأنشأوا عددا منها وكان أهمها كلية فكتوريا التى انشئت لتكون على غرار « المدارس العامة » (الخاصة) فى انجلترا ولتعمل على تنشئة بعض أبناء العرب على « الأصول الانجليزية » كذلك جعل الانجليز اللغة الانجليزية الزامية فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية . وأكثر من هذا حاولوا جعل اللغة الانجليزية لغة التعليم فى معظم المواد لا فى المدارس العالية والثانوية فقط بل فى المدارس الابتدائية كذلك .واخذوا يفرضون كتبهم ومؤلفاتهم على المدارس ، وصاغوا مقررات المواد — وخاصة المواد الاجتماعية — على نحو يصرف الطلاب عن قضايا وطنهم الصغير والوطن العربى الكبير ، فضلا عما حرصوا على تقديمه من حقائق مشوهة ، وجعلوا بلادهم (انجلترا) قبلة الشبان الذين تريد الدولة لهم أن يتموا دراستهم فى الخارج . وبهذا صارت مصر أكثر اتصالا بالنظم الانجليزية والمطبوعات الانجليزية والافكار الاستعمارية الانجليزية والثقافة الانجليزية — أو بعبارة أدق قشور الثقافة الانجليزية .

واستمر الانجليز فى هيمنتهم المباشرة على التعليم فى مصر اربعين عاما متتالية استطاعوا خلالها أن يثبتوا نمطا تعليميا موجها اتجاها معينا كذلك . ثم حصلت البلاد على بعض استقلالها سنة ١٩٢٢ ، وآلت مقاليد الأمور فيها الى بعض أبنائها أو من فرض انهم كذلك . وبذلت بعض الجهود للخروج بالتعليم من ذلك النمط ، لكن ظل التأثير الانجليزى قائما وبقى معظم الصورة على حاله .

ومن مصر بسط الانجليز سيطرتهم على السودان ، منذ آخر القرن الماضى ، فوجدوا فرصة جديدة لتطبيق نظريتهم الاستعمارية،واستطاعوا هناك أن يجعلوا جنوب هذا القطر مرتعا خصبا للحركات التبشيرية ، كما دأبوا على تنميط التعليم الحديث فى « الشمال » على غرار

الانجليزى بل ربطه بنظام التعليم فى بلادهم الأم . وبقى السودان تحت وطأة هذه التأثيرات حتى العقد السادس من القرن العشرين عندما نال استقلاله فشرع يحرر نفسه ويحرر عروبته .

كذلك نقل الانجليز خلاصة تجربتهم فى مصر الى العراق عندما سيطروا عليه منذ الحرب العالمية الاولى . لكن فرصتهم للعمل بحرية فى القطر العربى الجديد كانت أضيق مما حصلوا عليه لأنفسهم فى مصر ؛ هذا فضلا عن انهم كانوا قد لقنوا على يد المصريين دروسا — وخاصة فى مجال التعليم باللغة الاجنبية — جعلتهم لايغامرون بمعاودة الكرة فى العراق .

ذلك أن الانجليز عندما نزلوا العراق لم يجدوا فيه من المعاهد التعليمية الأجنبية القائمة ما يساعدهم على نشر لغتهم ، غير مدرسة أمريكية بسيطة فى البصرة . فعهدت القيادة العسكرية الانجليزية الى مدير هذه المدرسة — فى المدة من سنة ١٩١٤ — ١٩١٧ بالاضطلاع بالنشاط التعليمى فى المنطقة ، فأسس خمس مدارس ابتدائية حاول تنظيمها وفقا للأساليب التى كان يتبعها فى مدرسته الخاصة ، وسعى بوجه خاص وراء تعليم اللغة الانجليزية لعدد غير قليل من الشباب لجعلهم قادرين على العمل فى مختلف دوائر الاحتلال . وعندما خلص العراق للانجليز بعد هذا التاريخ وضعوا شئون التعليم فى أيديهم ، واستعانوا بمن لهم سابق خبرة به فى مصر ، ونقلوا الى العراق « النظام التعليمى » الذى كانوا قد أسسوه فى هذا القطر الشقيق تحت تأثير استشاراتهم الفعالة وتدخلهم المستمر . ولم يكرروا فى العراق محاولتهم الفاشلة فى مصر فى جعل اللغة الانجليزية لغة التعليم فى المدارس ، واكتفوا بجعلها لغة اجبارية فى مراحل التعليم المختلفة ، وشغلوا كثيرا من مناصب التعليم بأبناء جلدتهم ووجهوا البعثات التعليمية الى عقر دارهم فى انجلترا . لكن سرعان ما تألفت حكومة وطنية فى العراق فى أواخر سنة ١٩٢١ ، فتولت مقاليد أمور التعليم ، وعملت على تغيير الأوضاع السابقة وطبع نظام التعلم بالطابع القومى بالرغم من ارتباطه باللغة الانجليزية وتوجيهه نحو الثقافة الأنجلو سكسونية .

وفى فلسطين أدار الانجليز شئون المعارف ادارة مباشرة ووجهوا التعليم الوجهة التى ارتأوها ، فأنشأوا نظاما تعليميا يختلف عما نشأ فى سائر الاقطار العربية اختلافا كبيرا ، ويزداد تأثرا بالنظم الانجليزية. وفى نفس الوقت تركت انجلترا للوكالة اليهودية الحبل على الغارب فى شئون اليهود فكان ذلك ضربة أخرى للثقافة العربية والقومية العربية .

من هذا العرض السريع يتضح لنا أن المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب نشأت فى البلاد العربية حيث نزل الاستعمار بنظرياته وتطبيقاته خصوصا فى مجال التعليم . وقد تفاوتت هذه المشكلة حدة واتساعا من بلد عربى الى بلد آخر تبعا لعوامل ، منها طول مدة الاستعمار ، والظروف التى وجدت فى كل قطر ، والأساليب التى لجأ اليها المستعمر ، والموقف الذى اتخذه الشعب العربى فى كل بلد .

وفى كل الأحوال ينبغى الا يغيب عن بالنا ما كمن وراء هذه المشكلة من أوضاع اقتصادية واجتماعية فى البلاد العربية . فسيطرة رأس المال الأجنبى فى أكثر البلاد العربية ، وتحكم الأجانب فى كثير من اقتصاديات البلاد العربية ، ودأب الدول الاستعمارية على ربط اقتصاد البلاد التى تحل فيها باقتصادها ، كل هذا كان من أهم ما ساند المشكلة وعزز بقاءها واستمرارها . كذلك فأن الطبقيه الصارخة التى تمثلت فى وجود قلة أرستقراطية مترفة فى جانب وسواد شعبى فى جانب آخر فى معظم البلاد العربية كانت عاملا حيويا فى قيام المشكلة واستمرارها . ذلك أن القلة الارستقراطية لم يكفها أن تتميز عن سواد الشعب بجاهها وثرائها وسلطانها وحسبها ونسبها ، وانما أصرت على ان تكون متميزة عنه فوق ذلك بلغتها وثقافتها ومن هنا كانت الانحرافات الثقافيه عن العروبة .

جهود الشعوب العربية لمواجهة المشكلة

غير أن ما قدمناه من عرض للمشكلة واصولها لايمثل الا جانبا من الصورة — وهو الجانب المظلم منها . أما الجانب الاخر المشرق فهى تلك الجهود الدائبة التى بذلتها الشعوب العربية ، كل فى قطره لمواجهة هذه المشكلة وايقافها عند حد مع ما وراءها من محاولات استعمارية وطبقية . ويكفى أن نقدم هنا مثلين ، أحدهما ما حدث فى مصر ، والآخر ما حدث فى سورية .

لقد عارض الشعب العربى فى مصر السياسة الانجليزية الاستعمارية فى التعليم كجزء من مقاومته للاحتلال ككل . وعبر عن معارضته فى أقواله ومطالبه وكتاباته فى الصحف والمجلات ، كما عبر عنها ايجابيا ببذل الجهود الفردية والجماعية فى انشاء المدارس الحرة (الخاصة) لتسد العجز فى السياسة التعليمية من ناحية ولتتيح الفرصة لابناء الشعب للتعليم فى اوساط وطنية حقيقية .

وبدت معارضة الشعب حربا لاهوادة فيها عندما حسب الانجليز أن بوسعهم أن يعملوا فى مصر ما عملوه فى الهند ، فيجعلوا الانجليزية لغة التعليم بدلا من العربية فى المدارس الثانوية والابتدائية . واستعان الشعب بكل الوسائل فى هذه الحرب من مقاطعة للمدارس ، وفتح للمدارس الحرة الوطنية ، والصيحة بأن اللغة العربية لغة الدين ومحاربتها معناها حرب الدين . ثم كان الجانب الايجابى من هذه الحرب فى تفنيد الحجج التى لجأ اليها الانجليز لتبرير محاولتهم ، ومنها أن العلوم الحديثة مثل الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والتاريخ تعوزها الكتب المدرسية العربية لنجاح تدريسها فى المدارس ، وأن هذه العلوم لها مصطلحاتها التى يصعب تعريبها ، فتطوع بعض المثقفين من أبناء الشعب بترجمة بعض الكتب ، وقامت لجان المصطلحات واثبتت قدرة اللغة العربية على أن تكون لغة كل علم . كذلك كان للاتجاه الذى اتخذه كثير من الآباء والمدرسين العرب ضد اللغة الدخيلة فى السر والعلانية — وهو اتجاه لاشك لقنوه لأبنائهم — اثر فى افساد تلك المؤامرة . اذ تراجعت انجلترا ، واضطرت للرضوخ للامر الواقع ، وعاد

التعليم الابتدائى والثانوى عربيا ، وأثبتت اللغة العربية قدرتها على أن تكون لغة التعليم لجميع المواد (فيما عدا اللغة الانجليزية) بالمدارس .

وعندما آلت مقاليد الأمور فى التعليم الى المصريين بعد سنة ١٩٢٢ قامت بعض الجهود الوطنية لتحرير التعليم من بعض القيود التى فرضها الانجليز على سياسته وتنظيماته وادارته ومحتواه . فحدث التوسع فيه ، وتم الاستغناء عن كثير من الانجليز الذين وجهوه واداروه ، واعيد تنظيمه ، وروجعت مناهجه وألفت له الكتب من جديد لتكون اكثر تمشيا مع المرحلة الجديدة .

وفيما يتعلق بالمدارس الأجنبية ، فقد بقيت طليقة النشاط فى مصرما بقيت الامتيازات الأجنبيه التى نجحت مصر فى الغائها بعد سنة ١٩٣٦ . وتنبهت الحكومة الى خطورة تلك المدارس ، فاصدرت فى سنة ١٩٤٨ قانونا ألزمها ببعض الشروط ، مثل تدريس اللغة العربية والدين والتاريخ القومى وجغرافية البلاد لأبناء المصريين . لكن الخطوات الحاسمة بشأن تعريب هذه المدارس لم تتم الا فى عهد الثورة بعد سنة ١٩٥٢ ، اذ أممت حكومة الثورة أكثر المدارس ، واشترطت أن يقوم على أدارتها عرب ، وأن تكون الدراسة فيها وثيقة الصلة بالثقافة العربية واللغة العربية . وكان هذا جزءا من حركة التأميم والتعريب التى شملت نواحى حياة مصر الاقتصادية والاجتماعية .

ولعل أهم ما قامت به الثورة فى هذا المجال تقليم أظافر الاقطاع ورأس المال وما يرتبط به من أوضاع طبقية تسند المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب ، ومراجعة المناهج والكتب وتوجيهها التوجيه العربى القومى السليم ، والزام ما كان قد تبقى من بعض المعاهد العليا والكليات بتدريس موادها باللغة العربية بدلا من اللغة الانجليزية ، وكان هذا حاصلا فى الطب والعلوم وغيرهما . وصار التعليم فى جميع مراحله ومواده المتخصصة وغير المتخصصة بالعربية ، ومؤلفاته بالعربية ، ومعلموه من العرب .

أما الشعب السورى فله فى مواجهة المشكلة الثقافية المتصلة بالتعريب موقفان . أحدهما عندما كانت سوريا تحت الحكم التركى ، والثانى عندما كانت تحت الانتداب . وفى كلا الموقفين كان شعبا لايلين.

لقد حز فى نفس الشعب العربى السورى ، وخاصة مفكريه ما قامت به الدولة العثمانية من سياسة تتريك ومن اصرار على جعل التركية لغة التعليم فى المدارس العصرية (الحديثة) فى بلادهم ، وأخذوا يطالبون بتصحيح هذه الاوضاع . ولما لم تجد مطالبتهم نفعا قامت فى سوريا — فى دمشق وفى بيروت بوجه خاص — مظاهرات شعبية عنيفة اقترنت باضطرابات واسعة النطاق ، حتى اضطرت الحكومة سنة ١٩١٣ الى مفاوضة زعماء الحركة الاصلاحية العربية والاتفاق معهم على سياسة داخلية جديدة . وكان من جملة الامور التى تم الاتفاق عليها بين الطرفين : —

أولا — جعل اللغة العربية لغة التعليم فى جميع المدارس الابتدائية

على ان تدرس فيها اللغة التركية كذلك .

ثانيا ــ انشاء مدارس ثانوية يكون التعليم فيها باللغة العربية ، على ان تبقى المدارس الثانوية القائمة على حالتها السابقة تعلم باللغة التركية .

وبناء على هذا الاتفاق الفت لجنة خاصة لتنفيذ هذه القرارات ، فترجمت المناهج الرسمية الى اللغة العربية ، واخذت تضع وتترجم بعض الكتب المدرسية بغية تدريسها فى المدارس العربية . ــ

غير أن الحرب العالمية الأولى نشبت قبل اتمام هذه الاجراءات ، وتوقف تنفيذ القرارات ، وظلت المدارس الرسمية تواصل التعليم باللغة التركية حتى انتهاء الحرب المذكورة وانفصال سوريا عن الدولة العثمانية.

وعندما قامت الدولة العربية فى سوريا عقب انتهاء الحرب واجهت مشكلة التعليم وتعريبه فى حزم وسرعة . فقد وجدت اكثر من ثلاثمائة وخمسة وعشرين مدرسة ابتدائية وثانوية وزراعية وصناعية ودور معلمين قد اقفلت بعد ان انسحب معظم معلميها وكانوا من الاتراك مع رجال الجيش التركى وسائر الموظفين . وما تبقى من المعلمين من أبناء العرب فكانوا قد درسوا فى معاهد تركية ودرسوا باللغة التركية دون ان يتمرنوا على التعليم باللغة العربية ، كما أن الكتب المدرسية الموجودة كانت بالتركية . ومع قصر عمر الدولة العربية الجديدة (سنة وعدة شهور ــ وهى المدة التى مضت بين دخول جيوش الثورة العربية مدينة دمشق وبين استيلاء الجيوش الفرنسية عليها) فقد اعادت فتح جميع تلك المعاهد على أساس تعريبها وتحويلها كلها الى مدارس عربية بكل معنى الكلمة . كما أنها شرعت فى انشاء معاهد تعليمية جديدة .

وقد قامت الحكومة العربية السورية لمواجهة قضية التعريب بالاعمال الاتية : ــ

أ ــ تعريب المدارس والاصلاح مناهجها وفق ماتتطلبه حياة الأمة الجديدة
ب ــ تنظيم دروس عربية فى دوائر الحكومة لتدريب الموظفين على الانشاء العربى وتحويل لغة الدواوين من التركية الى العربيه .
جـ ــ تأسيس المجمع اللغوى وتأليف لجنة اختصاصية لاختيار المصطلحات العلمية التى يحتاج اليها المعلمون فى تدريس مختلف المواد .
د ــ عقد مؤتمر للمعلمين لمناقشة مسائل التربية والتعليم .
هـ ــ عمل دورات تدريبية للمعلمين بغية اطلاعهم على احسن طرق التربية والتعليم .
و ــ الشروع فى تأليف وترجمة الكتب المدرسية وغير المدرسية .
ز ــ أعادة تأسيس مدرسة الطب العثمانية على أن يتولى التدريس فيها اطباء من العرب وان يجرى التدريس فيها باللغة العربية .

وهكذا استطاعت الحكومة العربية السورية خلال حكمها القصير ان تقيم فى البلاد نظاما قوميا للتعليم . حتى اذا ما استولى الفرنسيون على سوريا بعد أقل من سنتين من قيام هذه الحكومة وجدوا أنفسهم

أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية فلم يجرؤوا على الغائها . واكتفوا بالسعى وراء تنظيمها وتوجيه مناهجها على النحو الذى يريدونه. ولكنهم حتى فى هذا السبيل لم يستطيعوا أن يعملوا بحرية تامة ، لان قوة الراى العام من جهة وعنف الثورات التى قامت من جهة اخرى حالت بينهم وبين ذلك .

ولكن ثار السوريون على سلطات الانتداب وطالبوا باصلاح نظم التعليم وكان من اثر هذه الثورات والمطالب أن اضطر الفرنسيون الى الموافقة على اجراء بعض الاصلاحات . وقد جرت أهم هذه الاصلاحات عندما تولت الكتلة الوطنية الحكم ودخلت فى مفاوضات لعقد معاهدة تقوم مقام الانتداب . غير أن فشل مشروع المعاهدة لم يترك مجالا لاستمرار عمليات الاصلاح فبقيت النظم التعلمية على ما كانت عليه قبلا حتى عودة الحياة الدستورية وانتهاء الانتداب .

وقد حاولت فرنسا قبل ان تتخلى عن الانتداب بان تفرض على سوريا معاهدات ثقافية تحفظ لها مركزها الممتاز فى سوريا . ووضعت لذلك مشروعا يرمى الى ادامة الاوضاع التى أحكمت اقامتها خلال سنى الانتداب . غير ان الحكومة السورية رفضت المشروع واحتفظت لنفسها بحق تنظم شئون معارفها كما تشاء دون ان تعترف للغة الفرنسية بامتياز خاص .

ولذلك أصدرت الحكومة السورية (٢١ كانون الأول ١٩٤٤) قانونا جديدا لتنظيم شئون التعليم على أسس جديدة ، والغت جميع القوانين المدرسية التى كانت وضعت فى عهد الانتداب . وقد نص هذا القانون على جعل الهدف من التعليم عربيا قوميا وعلى توحيد المناهج وعلى الا تدرس فى المدارس الابتدائية لغة اجنبية وعلى مراقبة المعاهد التعليمية الاهلية والاجنبية وتوجيه اعمالها نحو الاهدف الاساسية المقررة للمدارس الرسمية .

وعندما وقع الصدام بين الفرنسيين والسوريين فى مايو سنة ١٩٤٥، وضرب الفرنسيون دمشق بالقنابل ، قاطع السوريون المدارس الفرنسية، حتى اضطرت أن تغلق أبوابها . ولم تسمح السلطات السورية بعد ذلك باعادة فتح المدارس الفرنسية الا اذا سجلت نفسها لدى وزارة المعارف وخضعت لاشراف هذه الوزارة واتبعت مناهجها فى اللغة العربية والتاريخ العربى وجغرافية العرب ، فضلا عن التزام شروط اخرى . وترتب على ذلك عدم استجابة كثير من المدارس الفرنسية وفشلها بالوفاء بهذه الالتزامات فظلت مغلقة ، فى حين أن عددا قليلا منها سجل نفسه كمدارس وطنية، وقام على ادارته مواطنون سوريون، فسمحت الدولة له باستئناف الدراسة فيه . وبهذا حلت سوريا مشكلة التعليم الأجنبى وخلا الجو للنظام القومى للتعليم لكى ينمو ويزدهر .

هذه امثلة من جهود الشعوب العربية فى مواجهة المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب . ولم تكن مصر وسوريا فريدتين فى هذا الاتجاه. فلقد قامت جهود مشابهة فى البلاد العربية الأخرى — فى العراق وليبيا والسودان والمغرب العربى . وهى جهود كان لابد ان تقوم كرد فعل للمحاولات الاستعمارية من أجل النيل من ثقافة العرب والقومية العربية . ونجاح هذه الجهود فى كل البلاد العربية يدل على ان الاتجاه نحو التعريب هو الاتجاه الصحيح الذى لابد ان يكون ضمانا للصحة الثقافية للشعوب العربية .

(للمقال تتمة)

***

وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر

للدكتور صادق سمعان
المدرس بكلية التربية

لانعرف مفهوما عانى مثل ما عانى مفهوم الخبرة ، خلال تاريخه الطويل عبر العصور ، من عمليات الفصل والتقسيم . فلظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية قام من نادى بأن عالم الخبرة غير عالم الفكر ، ومن فصل بين الحواس والعقل ، بين العمل والتفكير أى بين الخبرة العملية والخبرة الفكريه . كما قام من ميز تمييزا نوعيا بين ماهو فكرى وماهو خلقى . فمجال الاخلاق عنده ذو مشاكل تختلف اختلافا جوهريا عن مشاكل مجال العلم ، وأسلوب التفكير فى المشكلة العلميــة يختلف كل الاختلاف عن أسلوب حسم المشكلة الخلقية . وبنفس منطق التفكير قام أيضا من نادى بأنه ليس ثمة علاقة أو ارتباط بين الجانب الفنى الجمالى فى الخبرة الانسانيه وبين الجوانب الخلقية والفكرية والعملية . وهكذا وقر فى أذهان الكثيرين أن الخبرة الواحدة لايمكن أن تجمع بين هــذه الجوانب المختلفة وأن التمييز بين أنواع الخبرات تمييز قاطع فاصل وليس اختلافا فى نقطة التركيز وفى الاتجاه العام الذى يسود هــذه الخبرة أو تلك وفى الغرض الذى نسعى اليه والذى يضبطها ويوجها ويضفى على مكونات الخبرة وحدتها .

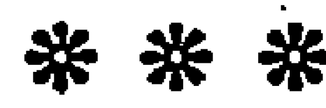
حقا لقد قامت محاولات فكرية كثيرة لاعادة الوحدة الى نشاط الكائن الحى ولرؤية ذلك القاسم المشترك فى نشاط الانسان فى مختلف مواقف الحياة . ولكن معظم هذه المحاولات لم تنجح ، فى رأينا ، فى أن نرى الخبرة الانسانية فى وحدتها الأولية فى تكاملها واتصالها فى مجرى خبرى متصل الموضوع ومتصل الاجراءات . ولا نعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح **جون ديوى** فى هذا الصدد ، أى فى تأكيد وحدة الانســان ووحدة خبراته على تعددها . ولا تعدو فلسفة ديوى كلهــا أن تكون فلسفة الخبرة ، اى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها واتصالها وتؤكد ضرورة النظر الى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى اطار ديمقراطى اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا . فهــا هو **ديوى** يؤكد العلاقة بين الحواس والعقل ويرى أن العقل أى — التفكير — هو الوســيلة التى تصبح بها مشاركة الكائن الحى فى أحداث العالم المحيطة به — عن طريق الحواس — ذات معنى ، انه الوسيلة التى يستخلص بها المعانى والقيم ويحول بها الاشياء الى موضوعات مشحونة بالدلالات والمعانى . فالعقل هنا لم يعد شيئا يتخطى الخبرة ويتعداها بعيدا ومعزولا عنها . انمــا أصبح العقل هو التفكير الذى تتعدل به الخبرات الماضية وتضبط به

الخبرات الحاضرة . لقد اصبح التفكير شيئا أصيلا فى الخبرة والعامل الموجه لمجراها وها هو يربط كذلك بين **الجوانب العقلية والانفعالية والعملية** فى الخبرة ، فيؤكد أن الجانب الانفعالى هو ذلك الذى يربط أجزاء الخبرة الحية فى كل واحد وسياق واحد ، وأن العقلى هو ذلك الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، والعملى هو الذى يبرز لنا ان الكائن فى حالة تفاعل مع الاحداث والموضوعات التى تحيط به . ويربط ديوى كذلك بين الناحية **الجمالية والفكرية والخلقية** فى الخبرة ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة فى خبرات الحياة اليومية فتراه دائما ينتقد ذلك الاتجاه الذى ينتزع من الفنون العملية تلك القيمة الجمالية والذى يستبعد الخبرة الجمالية من حياة الناس الذين لايرتبطون بالفنون الجميلة ارتباطا كبيرا . فالفن عند **ديوى** متضمن انتاجا وتذوقا فى جميع خبرات الحياة ، والخبرة التى يسود عليها الجانب الفنى التى نسميها خبرة جمالية هى ، كأى خبرة أخرى ، تعبير عن التفاعل القائم بين الفنان وعالم الأشياء والأحداث . والفن فى التحليل الأخير ليس الا تعبير الفنان عن الاشياء الموجودة فى الواقع فى صور جديدة يختار فيها الفنان عوامل جديدة ويبرز فيها جوانب معينة ويضعها معا فى علاقات جديدة ؛ وهو بذلك يبرز مواقف الحياة فى صور أكمل وأوضح مما تقدمه هذه المواقف اليومية وفى صور أكثر غناء وتنوعا وجاذبية ودرامية من خبراتنا بالأشياء التى تبعثرها الطبيعة من حوالنا بصور عشوائية . وكما حارب ديوى الاتجاه الذى فصل بين الحس والفكر ، وبين الفكر والانفعال ، وبين الفكر والعمل حارب أيضا الاعتقاد بأن الاختلاف بين الفنان والمفكر اختلاف فى النوع وليس فى الايقاع — على حد تعبيره — الذى يحدد التفاعل بين كل منهما وما يحيط به . فللمفكر لحظات جمالية رائعة عندما يرى علاقات جديدة ومعان جديدة . وكذلك الفنان يقوم بعملية فكرية ربما لاتقل عن تلك التى يقوم بها الباحث العلمى ، فهو يعمل تفكيره وذكاءه لتحقيق علاقات معينة فى العمل الفنى ولاحداثه تكيفا متبادلا للاشياء فى تكوين كلى . ويؤكد **ديوى** أن الفرق بين لوحات الفنانين المختلفين يرجع الى اختلافهم فى القدرة على التفكير وفى الحساسية فى ادراك العلاقات الفنيه والاجتماعية . وكما يربط ديوى بين الخبرة الفكرية والجمالية ، يربط كذلك بين الخبرة الفكرية والخلقية . فكما أن الخبرة الخلقية الذكية خبرة فكرية قوامها الربط بين السلوك ونتائجه ، فان الخبرة الفكرية هى بدورها خبرة خلقية تلتزم بمعايير خلقية فى البحث كمعايير الأمانة والموضوعية والمرونة والالتزام بالنتائج . . . وكلا النوعين من الخبرة يقوم فى أحسن صورة على التفكير والروية والاختيار والنظر للمستقبل واستغلال ما لدينا من معارف وقيم كفروض موجهة لمجرى الخبرة . وهكذا يخلص ديوى السلوك الخلقى من النظرة الحدسية الذاتية ومن النظرة الاطلاقية الجامدة ويراه فى اطار نسبى وفى سياق اجتماعى متطور . (١)

هذه لمحة خاطفة الى تأكيد ديوى لوحدة الخبرة ، ذلك التأكيد الذى يعرضه فى كتاباته المختلفة من اكثر من زاوية وباصرار لايعرف

الكلل ، وهو لايكف في هذه الكتابات عن كشف النقاب عن تلك القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تعمل عن جهل أو ذكاء على اقامة الحواجز بين الخبرات وعلى تأكيد نوعيه الاختلافات بينها . فهناك قوى تخشى أن يتجه التفكير العلمي الناقد الى المواقف الخلقيــة ويهمها أن تبقى مشكلات الناس دون ضبط وتوجيه ، وهناك قوى يهمها الاينزل الفن عن أرستقراطيته وأن يرتبط بفنون الحياة اليومية . هذه القوى التى تعمل على اقامة الحواجز بين جوانب الخبرة هى بذاتها تلك القوى التى تعمل على عرقلة انتشار العلم والديمقراطية .

ووحدة الخبرة هى المدخل الى فهم فلسـفة ديوى التربوية ، أن كل ما قاله فى التربية ليس الا تأكيدا لضرورة اعداد المواقف التعليمية أعدادا يسمح بنمو خبرات الناشئة والكبار فى هذا الاتجاه التكاملى .



غير أن هناك بجانب **ديوى** فلاسفة آخرين تصدوا من زوايا أخرى لتأكيد وحدة الخبرة الانسانية وأصابوا فيما تصدوا له نجاحا بعيدا . ومن أهم هؤلاء فى رأينا الفيلسوف الالمانى المعاصر ، **ارنست كاسيرر** . فلقد خرج لنا كاسيرر بنظرة جديدة استمدها من دراسته لتطـــور الثقافات ، وجوهر هذه النظرية أن الرمز هو الأساس الوحيد للوحدة الوظيفية للخبرة الانسانيه . فالرمز عنده هو القاسم المشترك فى جميع مناشط الانسان الثقافية عبر العصور ، أى فى الاسطورة والفن والأدب والدين والعلم . فالانسان — أيا كان المستوى الثقافى الذى وصل اليه — ليس الا ذلك الكائن الرامز الذى يخلق الرمز ليستخدمه فى بناء عالمه الأسطورى والدينى والفنى والسياسى والعلمى . وليس تطور التفكير الانسانى وانتقاله من مرحلة حضاريه معينة الى أخرى الا انتقـــالا من طريقة الى أخرى فى استخدام الرمز . لهذا كرس كاسيرر معظم كتاباته لتحليل الرمز بصوره المختلفة (الاسطورى ، الدينى ، الفنى والعلمى) ورأى هذه الصور متداخلة متلاحمة فى متصل خبرى متطور (٢) .

فالرمز الاسطورى — الذى يعتبره كاسيرر الأرض التى نمت عليها صور الرمز الاخرى — يتميز بانفعاليته وحركته وتوحده مع الموضوعات التى يرمز اليها ، وعالم الاسطورة « عالم درامى ملىء بالافعال والحركة والصراع ، عالم فيه الاشياء كلها اما خبيثة أو طيبة ، صدوقة أو معادية ، جذابة أو منفرة ، مطمئنة أو منذرة ... (٣) والرمز الاسطورى رمز مجسد ، بمعنى ان الانسان البدائى يعزو للرمز واقعا موضوعيا لاوجود له فى الحقيقة . ويؤمن بالوجود الفعلى لما يدل عليه الرمز وبأن وجوده فى ذاته ولذاته وبأن له قوة خاصة به . فاذا كانت هناك شجرة تخيفه لانهـــا تشبه عنده حيوانا مفترسا فان هذه الشجرة سرعان ماتصبح ذلـــك الحيوان الرهيب وتأخذ اسما يرتبط برهبتها ويتعامل معها هذا الانسان كما لو كانت ذلك الحيوان بالفعل . وترتبط بظاهرة تجسيد الرمز عند الرجل البدائى ظاهرة أخرى وهى ايمانه بسحر الرمز أى بقدرة الكلمة على أحداث آثار لاتتأتى بدونها . فالبدائى يستخدم السحر والدعاء

لتحقيق الظاهرة الطبيعية التى يريدها ، كانزال المطر مثلا ، متصورا أن لرموزه سلطانا مباشرا على الطبيعة .

ويؤكد كاسيرر ان الانتقال من الفكر الأسطورى الى **الفكر الدينى** انتقال طبيعى ، فكلاهما ينبع من نفس الظواهر الأساسية للحياة الانسانية . ويقول اننا لانستطيع أن نحدد فى تطور ثقافة الانسان النقطة التى تنتهى عندها الاسطورة ويبدأ الدين . فلقد كان الدين خلال تاريخه الطويل مرتبطا ارتباطا وثيقا بالعناصر الأسطورية التى كانت متأصلة فيه . ان الأسطورة كما يؤكد كاسيرر هى دين بالقوة لا بالفعل ، ويؤكد أيضا أن الرمز اللغوى والسحر اللفظى هما مفتاح الدين . ويرى انه كلما أصبحت الوظائف التى يقوم بها الانسان أكثر تحديدا وتمييزا وتخصصا ، وكلما تطور اقتصاديا كلما اختفى جانب الغموض واللاتعين والعمومية والتجسيد الرمزى فى تفكيره الدينى . (٤)

أما **الرمز العلمى** فيختلف كثيرا عن الرمز الأسطورى والدينى . فالرمز لايكون علميا الا اذا تخلص من صفات الرمزين الاسطورى والدينى ، أى تخلص من وظيفته السحرية وحلت محلها وظيفة تحديد وتقرير وتحليل العلاقات . فالرمز العلمى ليست له قدرة سرية سحرية غامضة ، ولا تأثير له فيزيقى أو ميتافيزيقى مباشر ، فلا هو قادر على أن يغير طبائع الاشياء ولاهو قادر على التأثير على ارادة الآلهة والشياطين — وان كان من الناحية المنطقية والاجتماعية ذا تأثير بالغ لانعرف له مدى . والرمز العلمى رمز موضوعى على خلاف الرمز الاسطورى الذى يتسم بانفعالاته وبتجسيد موضوعاته . (٥)

والرمز الفنى فصيلة كاملة من الرمزية تعبر عن الدافع الخلاق عند الانسان . والفنان عند كاسيرر يختلف اختلافا جوهريا عن العالم ليس فى قدرته على استخدام الرمز انما فى نوع رموزه . فرموز الفنان وان كانت تشبه رموز العالم من حيث كليتها وشمولها ، الا انها تتميز بأنها مليئة بالأنغام والمشاعر الفياضة التى يحسها الفنان الفرد فى توحده وشركته مع الحياة . أما الرموز العلمية فلابد أن تتجرد من مشاعر العالم الفرد حتى تحقق معيار الموضوعية العلمية . ومعنى هذا أن الخبرة الجمالية تقوم عند كاسيرر على الخبرة الاسطورية حيث الانفعال الفياض والمشاعر المتدفقة والتركيز على الحدث المباشر . ولكن كاسيرر لايطابق بحال من الأحوال بين الاسطورة والفن ، تماما كما لايطابق بين الفن والعلم . فالخبرة الاسطورية أكثر محافظة من الفن ، فهى أكثر تمركزا حول الماضى وتمسكا بالقديم بينما يقوم الفن بعملية تطوير اجتماعى خطيرة . والفنان بالاضافة الى هذا ، لايجسد رموزه وهو يدرك ان لوحته أو تمثاله أو مسرحيته هى تمثيل للواقع وليست هى الواقع ذاته . وباختصار يرى كاسيرر ان الفن يشارك العلم ، من ناحية ، فى سعيه التعبير عن « الصور الكلية » للحياة بشكل صادق وموضوعى ، وهو من ناحية أخرى يشارك الأسطورة فى أنه ينفث فى هذه الصور فردية

وحرارة ودفء المشاعر والانفعالات . ولكن الفن فى النهاية لا هو بالعلم ولا هو بالاسطورة (٦) .

* * *

هذه لمحة أخرى خاطفة عن نظرية كاسيرر فى وحدة الخبرة . وهى تتسم أولا باتجاهها الوظيفى فى تفسير الخبرة فى مستوياتها المختلفة ، وثانيا ، بتأكيدها للاتصال والتداخل بين مختلف الخبرات بل لتواجد بعض هذه الخبرات فى وقت واحد. أما عن الجانب الوظيفى فى هذه النظرية فيتضح فى تأكيدها بأن الرمز هو أداة الانسان البدائى والمتحضر فى تحقيق أهدافه . فالبدائى – كما رأينا – يستخدم الرمز فى شكل سحر وتعزيم لكى يرشو الطبيعه لتغير مجرى الأحداث ، ويستخدم الانسان المعاصر الرمز للكشف عن اسرار هذه الطبيعة ولزيادة فهمه لها حتى يصبح أكثر قدرة علي التحكيم فيها . ومعنى هذا أن كلا الرجلين يستخدم الرمز لمواجهة مشكلاته فى ظروف حياته . والرمز الدينى كالرمز الفنى وكسائر الرموز ، ويقوم ليؤدى وظيفة هامة فى حياة الانسان اذ يوفر له الشعور بالتوحيد والاتصال وبالتماسك الشامل مع العالم . ان الرمز دائما أبدا ليس الا وسيلة للتعبير عن الميول والاهتمامات والحاجات الانسانية .

أما عن الاتصال والتداخل والتواجد بين هذه المستويات الرمزية أو – ان أردت – الخبرية فيؤكدها كاسيرر على وجه الخصوص عندما يتحدث عن المستويين الاسطورى والعلمى عند الرجل البدائى والمعاصر . فاذا كان الطابع الغالب على حياة الرجل البدائى هو الطابع الاسطورى فليس معنى هذا أن هذا الانسان لم يفكر تفكيرا عقليا على الاطلاق . لقد كان يعمل على تحقيق أهداف عملية مباشرة واتخذ لهذا أساليب عملية ايجابية فبنى القوارب ووضع الأدوات وشكل الاوانى وزرع الارض واصطاد الطيور والحيوانات ، وتطلب منه هذا أن يدرس الطيور والحيوانات التى يصطادها والتى يخشاها ودرس التربة التى زرعها والبيئة ومظاهرها وامكانياتها .... وهكذا اختلطت عند الانسان الأول بذور العلم بالتفكير الاسطورى . والعكس صحيح عند الانسان المعاصر ، وليد عصر العلم والتكنولوجى ، فهو لم يستطع بعد التخلص من التفكير الاسطورى فى كثير من الحالات وبخاصة فى تلك الظروف القاسية التى تتعطل فيها قدرته على التفكير العلمى السليم . ويفرد كاسيرر كتابا خاصا لهذه الظاهرة ، ففى كتاب **أسطورة الدولة** يتحدث عن تفشي ظاهرة استخدام « السحر السيمانطيقى » فى العصور الحديثة وفى القرن العشرين بالذات حيث يلجأ محترفو السياسة الى فن أحداث استجابات مقصودة عن طريق القوة الانفعالية للالفاظ التى لا تعبر عن واقع موضوعى والتى تكتسب الصفة الوهمية للرموز التجسيدية . ويستهدف السحر الرمزى المعاصر اخماد القوى الناقدة لدى الجماهير واشعال كراهيتهم لمبدأ معين أو نظام أو فئة أو شعب أو ايديولوجية ... ويقارن كاسيرر بين اسطورة الرجل البدائى واسطورة القرن العشرين فيقول انه على الرغم من اشتراكهما فى ظاهرتى الانفعالية وتجسيد الرمز ، الا أن أسطورة الرجل

البدائى كانت نتيجة لنشاط لاشعورى ولخيال خصب وانفعال متدفق . اما اسطورة الانسان المعاصر فتقوم على تخطيط مرسوم يستغل فيه الانسان مهاراته التكنولوجية الرائعة وامكانياته الهائلة لانتاج تكتيك جديد للاسطورة . (٧)

والتفكير الاسطورى مازال أيضا قائما فى تفكير كثير من العلماء المعاصرين على الرغم من النجاح الباهر الذى احرزوه . فكثيرا ما ينظر العلماء الى تقسيماتهم وتصنيفاتهم ومفاهيمهم العلمية على أنها تقسيمات قائمة بالفعل فى العالم وثابتة فيه لاتتغير وينسون انها مجرد تنظيم فكرى وفروض تستهدف تنظيم التفكير العلمى وتوجيهه .

واخيرا رأينا عند حديثنا عن الفن أنه يجمع فى ثناياه من الخبرة الاسطورية والعلمية ، ورأينا كذلك أن الخبرة الدينية تقوم على الخبرة الاسطورية .



المغزى التربوى لفلسفة الصور الرمزية

اننا على الرغم من اختلافنا مع كاسيرر فى بعض النواحى التى لايسمح المجال هنا للخوض فيها (٨) ، نعترف بأن موقف كاسيررموقف جرىء غنى بالامكانيات والمغازى التربويه التى لم يهتم كاسيرر نفسه بابرازها . فالجانب التربوى لم يحتل عنده مركزا رئيسيا كما احتل عند ديوى . ومع ذلك يمكننا فى ضوء العرض السابق أن نستخلص المغازى التربوية التالية :

١ ــ رأينا أن الرمزية هى أساس وحدة الخبرة الانسانية وانها تختلف باختلاف المراحل المختلفة لتطور الانسان ، وأننا لانستطيع أن نتذوق الرمزية فى اى مرحلة من هذه المراحل الا اذا رأيناها فى منظور المراحل الاخرى . وبعباره أخرى ان فلسفه الصور الرمزيه ليست سوى فلسفه التطور الثقافى . ويمكن ترجمة هذه الفلسفة الى برامج دراسيه توقف المتعلم على **تعدد الثقافات واتصالها** . أننا نحتاج الى أن نجعل المتعلم ينظر للثقافات المختلفة ــ أيا كان مستواها فى السلم التطورى ــ من الداخل وليس من الخارج بمعنى أن يقف على دوافع وأساليب وأهداف الثقافات المختلفه وعلى الكيفية التى تفسر أو تبرز بها كل ثقافة نفسها وتفسر موقفها من العالم . ان التربية التى تسعى الى احداث مزيد من التفاهم والتماسك العالمى تسعى الى تزويد الطلاب بنظرة تقدير وتعاطف الى الثقافات المختلفة ، نظرة لاتقتصر على الفهم الأكاديمى الجاف. ولا يقل عن هذا شأنا أن تؤكد التربية اتصال الثقافات وأن الانتقال من مرحلة ثقافية الى أخرى ليس انتقالا بقدر ماهو اتصال ونمو . ان حياة الانسان هى حقا حياة صيرورة وتطور . ولا شك أن لهذا التأكيد الاتصالى ووحدة الخبرة الانسانية على مر العصور أهميته القصوى فى كتابة التاريخ وتدريسه . فلم يعد التاريخ الآن تاريخ أفراد وأسماء وأحداث لارابط بينها ، انما هو تاريخ هذه الدراما الثقافية المثيرة

التى ينساب كل فصل فيها فيما يليه من فصول ويكتسب كل فصل معناه ومغزاه فى منظور المسرحية كلها .

٢ ــ المغزى الثانى لفلسفة كاسيرر يدور حول نظرته الوظيفية للطبيعة الانسانيه وللخبرة أيا كان مستواها الثقافى . والمغزى التربوى لهذا التأكيد الوظيفى مغزى مألوف لكل من له المام بالاتجاه التجريبى التربوى الذى يقترن باسم ديوى ومدرسته . فهو اتجاه يؤكد أهمية الخبرة الحاضرة الحية التى تقوم على السلوك وتحمل نتائجه ورؤية العلاقة بين الفعل وآثاره ، والتى تؤكد أهمية الدافع والهدف فى السلوك .

٣ ــ ان اللغة والدين والفن والعلم رموز ثقافية ولابد من النظر اليها نظرة وظيفية متطورة . فاللغة لاتشير كما يقول الكلاسيكيون الى ماهيات مستقلة قائمة بذاتها ، ولكنها تتحدد فى ضوء الاهتمامات والأغراض الانسانية التى تتغير باستمرار . ان تفاعلات الحياة هى المجال الوحيد لنشأه الرموز والمعنى وهى مجال نموه وتطوره . ومتى أخذنا بهذا الموقف من اللغة ونظرنا اليها على انها وسيلة ثقافية لايمكن للانسان الاستغناء عنها فى عملية تبادل الخبرة وتحريرها ، أصبح لزاما علينا أن نطلق موقف المدرسة التقليدية فى اللغة وأساليبها الشكليه فى تدريسها . وفسفه التربيه التى تقوم على فلسفة كاسيرر لابد أن تعنى بتدريس الدين والفن وتوفر لهما من العناية والوقت ما يوازى أهميتهما فى حياة الناس . فعن طريق الأديان العظمى يتذوق المتعلمون روح الاخلاص والولاء والمثابرة التى اتصف بها أصحاب الرسالات الخلقية ويكتسبون ذلك الشعور بالتوحد والانسجام مع الطبيعة . وعن طريق الفن يتعمق لدى الدارسين ذلك الشعور بكلية الوجود وبدور الانسان فى أن يكتشف أنماطا جديدة وايقاعات جديدة فى الحياه عن طريق التعبير الرمزى الذى يجمع بين صفات التفرد الذاتى والموضوعية العلمية كما رأينا . وبعبارة أخرى يمكن للطلاب عن طريق الفن والدين أن يكتسبوا السمات الايجابية للخبرة الاسطورية ، اى سمات كليه الخبرة وشمولها واحتفاظها بتدفق المشاعر والانفعالات وحرارتها . وأخيرا يأتى دور العلم فى العملية التعليميه . والعلم عند كاسيرر هو ــ كما رأينا ــ المرحلة الأخيرة للنمو العقلى للانسان . أنه أعلى وأسمى ما تصل اليه الثقافة الانسانية ، وهو مثل سائر مناشط الانسان ينبع من احتياجات واهتمامات وأهداف أناس يعيشون فى ظروف معينة . وتدريس العلوم لابد أن يبرز أن تاريخ العلم انما هو قصة تلك المخاطرات الانسانية لاعادة تشكيل قوى الطبيعة وتوجيهها فى ضوء هذه الاحتياجات والأهداف الاقتصادية والاجتماعية . غير أن هناك دورا آخر للعلم باعتباره منهجا للتفكير الموضوعى الناقد يتلخص فى محاربه الاساطير والخرافات وفى حماية الناشئة من الوقوع تحت سحر الألفاظ . اننا فى الجمهورية العربية مثلا نحتاج الى تزويد الدارسين وكافة المواطنين بمنهج العلم فى التفكير حتى يميزوا بين ما هو أسطورة أو خرافى وما هو علمى وحتى لاتقف هذه الخرافات والاساطير فى طريق المجهودات الثورية لبناء

الاشتراكية . كما يحتاج الى تزويدهم بمنهج العلم حتى يتكشفوا تلك الأساطير التى ينشرها الأعداء من حولنا ويروجون لها بشتى الأساليب معتمدين فى ذلك اعتمادا كبيرا على السحر السيمانطيقى .

واخيرا نقول ان فلسفة كاسيرر فى الخبرة تلتقى فى كثير من نقاط تأكيدها مع فلسفة ديوى ، وان كليهما يحاول ان يعيد لمفهوم الخبرة تكامله وشموله واتصاله ، ولكلا الموقفين مغازى تربوية مشتركة كفيلة باقامة برنامج تربوى متكامل يسمح بنمو خبرات التعلم نموا متكاملا متوازيا متصلا .

هوامش ومراجع

(١) يجد القارىء هذا التأكيد لوحدة الخبرة من زوايا مختلفة فى الكتب التالية على وجه الخصوص :

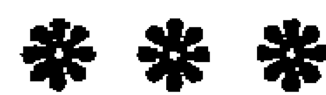
J. Dewey, Human Nature and Conduct, Democracy and Education, Ethics, Experience and nature, Art and Experience.

(٢) يعبر كاسيرر عن فلسفة الرمزية فى كتبه التالية .

Ernst Cassiuer. The Philosophy of Symbolic Forms, 2 vole. New Haven : Yale University Jress, 1953-55 ; An Essay On Man, New Haven, Yale University Press 1944, The Myth of the State New Haven, Yale Un. Press, 1946.

(3) Ernst Cassirer, An Essay on Man, p.45. (4) Ibid, pp 87, 96. (5) Ibid., p. III. (6) Ibid., 226 (7) **The Myth of the State, pp.** 282-88 :

(٨) صادق سمعان : « الرمزية فى فلسفة ارنست كاسيرر » فى المجلة عدد ديسمبر ١٩٥٣ .



الآلات التعليمية..
هل تعوق عملية التعليم أو تسهم في إنجاحها

للدكتور يوسف محمود الشيخ
المدرس بكلية التربية

يهتم علماء النفس بوجه خاص اهتماما كبيرا بالآلات التعليمية لأنها نبتت اساسا فى معامل علم النفس ولأنها تطبق أحد المبادىء الهامة فى التعلم وهو مبدأ « التدعيم المباشر » . وتثير هذه الآلات اهتمام رجال التربية اذ انه من الممكن استخدامها فى التدريس للاسراع فى أنواع معينة من التعليم وجعلها اكثر عمقا وأقل تطلبا للجهد ولأنه قد يترتب على استعمال هذه الآلات فى التعليم تعويض النقص فى عدد المعلمين الاكفاء .

وتعرف هذه الآلات بأسماء مختلفة منها « الاجهزة التعليمية » « والكتب البرنامجية » و « أجهزة التدريب » . وتهتم بعرض المادة أو الأعمال التى يطلب من المتعلم اداؤها كما تتيح له الوانا مختلفة من النشاط أو تقوم بتصحيح الأخطاء أو صوغ الاستجابات . ويخشى أن تشجع هذه الآلات سلبية الدارس مالم يقم المعلم بدور جوهرى قبل العرض وبعده .

واذا أردنا أن نميز بين هذه الآلات وبين الوسائل التعليمية . نجد أن الثانيه تهتم أساسا بدور العرض فى التدريس وتعتبر مكملة للمحاضرات والكتب المقررة وبذلك تسهل مهمة المعلم بعرضها المادة فتجعلها شائقة واضحة فيتعلم الطلاب . وثمة وظيفة اخرى قد تسهم فيها الوسائل التعليمية بقدر يسير يتمثل فى التفاعل المثمر بين المعلم والتلاميذ فى الفصول المحدودة العدد . لكيلا نضحى الآن بهذا التفاعل لاضطرارنا الى تعليم أعداد كبيرة من أفراد يتبقى على المعلم أن يحقق هذا التفاعل بصورة ما تفى بالغرض المنشود . ويخشى فى حالة انتشار الآلات التعليمية أن يتحول التلميذ الى مجرد مستقبل سلبى لما يلقى عليه .

كيف تطورت الآلات التعليمية :

لقد اقتصرت الأجهزة الأولى على تدريس مجموعة ثابتة من المعلومات كما اقتصر دور الدارس على الاجابة عن مجموعه من الاسئلة. واهتمت الاجهزة أول الأمر بتعليم محتوى محدد من المادة كالهجاء والحساب وذلك بصوغ الاستجابات خلال قائمة محددة كذلك . اما الأجهزة الحديثة فهى أكثر مرونة لأنها تجعل ما تعرضه متوقفا على اداء الفرد الراهن أو على مجموعة من أعماله السابقة . وتميل الى تكييف التعليم حسب مستوى قدرة الدارس وتحصيله .

ولقد نمت الآلات التعليمية نتيجة للمحاولات التى بذلت لزيادة كفاية عمليتى التعليم والتعلم . وقد تحققت هذه الزيادة باستخدام الآلة فى المواد الدراسية التى يمكن تنظيمهــا وبذلك حررت المعلم من بعض الأعمال الروتينية . واصبح يستطيع استغلال خبراته وكفايته العلمية فى نواحى التربية التى تعذر اخضاعها للروتين .

ويعتبر « برسى » Pressey من الرواد الأوائل فى هذا الميدان ، بدأت أعماله قبيل عام ١٩٢٠ واستمرت بضع سنين ثم أهملها غالبية علماء النفس فتوارت فى ظل النسيان . وتغيرت الحال بعد ذلك بتأثير عاملين هامين ، أولهما ازدياد فهم عملية التعلم ، وثانيهما التقدم الذى طرأ على نواح معينة فى « التكنولوجيا » . ولقد أعتقــد « برسى » أنه يستطيع المحافظة على الفائدة التى نجنيها من الاختبارات الموضوعية وذلك بتصميم أجهزة الفكرة الرئيسية فيها أنها تقوم بقســط كبير من الأعمال الروتينية المرتبطة بتقديم المادة وتسجيل استجابات التلاميذ واخبارهم بصحة هذه الاستجابات فى الحال . وفعلا تم تصميم عدد كبير من تلك الأجهزة . وظن العلماء عندئذ أن التعلم أصبح على درجة كبيرة من الكفاية نظرا لنشاط الدارس ومعرفته لأخطائه وتركيز جهده على تصحيح تلك الأخطاء ، فأحب التلاميذ العمل بهذه الاجهزة ووفرت للمعلم وقتا كبيرا وجهدا مضنيا . واذا ألقينا نظرة فاحصــة على تلك الاجهزة رأينا أنها تعبر عما كان معروفا وقتئذ من علم النفس التربوى ومن تنظيم مواد المنهج .

ولقد صمم « برسى » أجهزته لاختبار الذكاء والمعلومات وما الى ذلك بطريقة آلية . وعند استخدام هذه الأجهزة ينتبــه التلميذ الى السؤال فى اختبار الاختيارات من عدة استجابات ثم يضغط على زر يقابل الاستجابة المختارة ، فاذا كانت اجابته صحيحة ظهر أمامه الســؤال التالى ، أما اذا اخطأ فان الجهاز يبين له ذلك الخطأ ، وعليه عندئذ أن يعيد الاختيار من جديد الى أن يصل الى الاجابة الصحيحة . ومثــل هذه الأجهزة لاتقوم بالاختبار والتصحيح فحسب بل انها تعلم فى نفس الوقت . وبمقارنة الأجهزة الآلية بالاختبارات الموضــــوعية أو غير الموضوعية نجد أن الأجهزة اذا صممت ثم أعيدت الى التلاميذ بعد عدة أيام فلا شك أن التعديل الذى قد يطرأ على سلوك الدارس سوف يكون أقل مما اذا تلقى الدارس الجزاء على الفور ، اذ أن للتدعيم المباشر الذى يلقاه الدارس من الجهاز الآلى أثرا تعليميا هاما . وثمــة فائدة أخرى لهذه الأجهزة تتمثل فى أنها سوف تسمح لكل دارس بأن يمضى قدما فى تحصيله حسب قدرته وسرعته الشخصية .

وأخفقت أجهزة « برسى » وساعد على اخفاقها أنها جاءت قبل أوانها فى وقت لم يكن عالم التربية مستعدا لها فيه ثم أنها كانت تتعارض مــع النظرية السيكلوجية للتعلم . ومع ذلك فاننا نذكر « برسى » لجهوده المشكورة فهو أول من أكد أهمية « رجع الاثارة » Feedback فى التربية ، ثم أنه اقترح نظاما يستطيع كل تلميذ أن يسير فيه حســب سرعته ، كما أنه شعر بشدة الحاجة الى أجهزة رئيســـية لتحقيق

الأغراض السابق ذكرها . ولقد تصور آلة تسمح للتلميذ أن يلعب دورا ايجابيا فى عملية التعلم .

وعلى العموم فان تطوير أجهزة التدريب أو التدريس لم يحدث الا فى أثناء الحرب العالمية الثانية ، وظهر ذلك المصطلح حديثا عندما انتشر استعمال الأجهزة الآلية فى التعليم . ولقد استعملت هذه الأجهزة فى تعليم كثير من النواحى التطبيقية كالمهارات الحاسية الحركية مثل الطيران أو تشغيل أجهزة الرادار أو تصويب قذيفة الى هدف متحرك بسرعة كبيرة . وأدى النقص فى عـــدد المعلمين الى صـــعوبة تدريب الدارسين تدريبا فرديا كما أدى ضغط الظروف الموجودة وقتئذ الى استحالة الانتظار حتى تنمو تلك المهارات بالتدريج داخـــل حجرة الدراسة أو عن طريق الأساليب الجمعية الأخرى .

ولقد قلدت أجهزة التدريب الأجهزة الحقيقية فى عرضها للبيانات اللازمه للعمل الصحيح كما يسرت التدريب الذى يحتاج اليه لاتقـان العمل وذلك تحت ظروف أحسن من المواقف الحقيقية . ومن الأمثلة الحديثة التى توضح ذلك التغيرات التى طرأت على عالم الطيران المدنى ودخوله عصر النفاثات ، اذ أعيد تدريب الطيارين كى يستطيعوا قيادة ذلك النوع من الطائرات . ولا شك أن التدريب على العمل الصحيح قد تم على الأرض حيث لاتؤدى الأخطاء أثناء التعلم الى أضرار جســيمة تلحق بطائرة باهظة التكاليف أو بأرواح الركاب .

وخلال الحرب العالمية الثانية اهتمت التطبيقات التى دعت اليها الحاجة الملحة بتنمية المهارات الحاسية الحـــركية . وفى الفترة التى أعقبت الحرب تبين امكان استخدام أجهزة التدريب فى تعليم المهارات المعرفية أيضا . وحتى عام ١٩٥٥ كان معظم العمل فى المجال الخـــاص بأجهزة التدريب قاصرا على الهيئات العسكرية .

أنواع أخرى من الآلات :

ازداد فهم علماء النفس لعملية التعلم نتيجة للدراسات العديدة التى أجريت على الكائنات البسيطة ، وأمكن تطبيق تلك النتـــائج على الانسان الى حد يثير الدهشة ، وكان لذلك أثر كبير فى اعداد كثير من الآلات التعليمية التى تتمشى مع النظرية السيكولوجية ومبادىء التعلم ففى عام ١٩٥٨ بدأ اهتمـــام « أسكنر » Skinner بالآلات التعليمية وصمم حوالى خمسة أنواع مميزة تجمع بين ملامح الأجهزة المبكرة ووظائفها . ولعل اضافته الفريدة كانت فى وضع برنامج المحتوى وبخاصة فى صوغ الاستجابات ولقد كان ذلك نتيجة مباشرة لتجاربه التى أجراها على الحيوانات . وتبدو برامج « اســكنر » فعـــالة فى مجالات معينة ذات محتوى ثابت مثل الهجاء والحساب .

ويبين « اسكنر » أنه من الممكن أن يطلب من التلاميذ ابتداء من المرحلة الاعدادية حتى مرحلة التعليم العالى أن يقارنوا استجـــاباتهم بمادة مكتوبة يعرضها الجهاز . فتكتب المـــادة على ثلاثين اطار تحيط

باسطوانة « مقاس . ٣ سم » ويضع التلميذ الاسطوانةفى الجهاز ويغلقه. وعندما يشرع التلميذ فى تشغيل الجهاز يظهر امامه اطار واحد ماعدا جانب منه ، ويكتب استجابته على شريط من الورق يظهر من فتحةأخرى بالجهاز .ثم يحرك التلميذ رافعةفىمقدم الجهاز تحرك بدورها ما كتبهتحت غطاء شفاف ، وتكشف فى الوقت نفسه عن الاستجابة الصحيحة التى كانت مختفية فى جانب الاطار . وعند اتفاق الاستجابتين يحرك التلميذ الرافعة فى حركة أفقية يتسبب عنها ثقب الورقة مقابل استجابته فتسجل بذلك صحة هذه الاستجابة . ويترتب على هذا كله اختفاء الاطار السابق وظهور اطار جديد .

ويستمر التلميذ الى أن ينتهى من استجاباته الى جميع الاطارات ثم يعيد تشغيل الجهاز فتظهر فى هذه الحالة الاطارات التى اخطأ فى استجاباته اليها . وعندما تدور الاسطوانة دون توقف يكون ذلك ايذانا بانتهاء الموضوع .

تصنيف الأجهزة التعليمية :

لقد صنف « بورتر » Porter (١٩٥٨) الأجهزة التعليمية الى ثلاثة أنواع هى :

١ ــ أجهزة المثير :

Stimulus Devices أ وهى تلك الأجهزة التى تعرض على المتعلم بعض البيانات بطريقة أو بأكثر . وتبين فى الغالب كيفية عمل الشىء أو الظروف التى يمكن أن يتم تحتها ذلك العمل .وتمثل النماذج وأجهزة الاسقاط والفونوغراف وما اليها هذا النوع من الأجهزة . وينبغى أن نبين أنه بينما تقدم هذه الأجهزة المادة الدراسية الى المتعلم ، الا أنها لاتتطلب بالضرورة أى فعل من جانبه . وبذلك فالتعلم ليس مؤكدا فى هذه الحالة، ولذا يقترح « بورتر » أعتبار هذا النوع من الأجهزة وسائل تعليمية معينة وليس آلات تعليمية .

٢ ــ أجهزة الاستجابة Response Devices : وهى الأجهزة التى تيسر للمتعلم فرصة ممارسة بعض أنواع النشاط ، وتستعمل فى العادة لجمع البيانات أو معالجتها . ومثل هذا النوع من الأجهزة الآلات الكاتبة والحاسبة وأجهزة التسجيل وما اليها . ويسمح جهازا لاستجابة للمتعلم أن يمارس بعض الوان من النشاط ولكن لايزوده بالضرورة بالمادة الدراسية التى يتدرب عليها . ولهذا السبب يقترح « بورتر » اعتبار هذا النوع من الأجهزة أيضا وسائل تعليمية معينة لا آلات تعليمية .

٣ ــ أجهزة المثير والاستجابة : Stimulus-Response Devices

يعرض هذا النوع من الأجهزة البيانات على المتعلم ويتطلب منهالاستجابة اليها . وبالاضافة الى ذلك قد تختلف الاستجابات عند استخدام تلك الأجهزة ويتوقف ذلك بالطبع على سلوك المتعلم . ويعتبر جهاز « برسى » للاختيار من بين عدة استجابات وأجهزة « اسكنر »أمثلة جيدةلأجهزةالمثير

والاستجابة . ويرى « بورتر » أن هذا النوع من الأجهزة هو ما يمكن تسميته « بالآلات التعليمية » نظرا لعدم تطلبها معلما يتوسط العلاقات بين الآلة والمتعلم . ولقد ميز بعض أنواع من أجهزة المثير والاستجابة منها « المدعم المباشر » Immediate-retinforcer الذى يعرض على المتعلم المشكلة ثم يزوده بنتائج استجاباته مباشرة . ويجب ملاحظة أن هذا النوع من الأجهزة معد ليلائم سرعة المتعلم كأجهزة «برسى» للاختيار من بين عدة استجابات وكذلك أجهزة « اسكنر » . وثمة نوع آخر من أجهزة المثير والاستجابة أسماه « بورتر » محدد الخطوة . وهو جهاز يعرض مواد المثير لفترة زمنية معينة ثم يقدم بعد ذلك الاستجابة الصحيحة سواء حاول المتعلم أن يجيب أو لم يحاول . وتوضح « طبلة التذكر » memorydrum التى غالبا ما استخدمت فى البحوث السيكولوجية الخاصة بظاهرة التعلم — هذا النوع من الأجهر

ويبدو أن النوع الاول من هذه الآلات وهو « المدعم المباشر » يكون مجديا للاستعمال فى حجرة الدراسة الا أنه ينبغى أن ننظر بعين الحذر الى تقسيم « بورتر » للآلات التعليمية اذ من الممكن جدا أن يطرأ أى تعديل طفيف على جهاز المثير أو جهاز الاستجابة فيحيله الى جهاز للمثير والاستجابة .

الوصف الوظيفى للآلات التعليمية :

يتضمن الوصف الوظيفى لتلك الآلات الوظائف التعليمية التى يمكن أن تؤديها الآلة وتشمل هذه الوظائف ما يأتى :

١ — خزن المحتوى أو المادة التى تهدف الآلة الى تعليمها .

٢ — تنظيم ذلك المحتوى تمهيدا لعرضه .

٣— العرض أو التعبير عن عناصر معينة أو محتوى معين يطلب من الفرد أن يؤديه .

٤ — الاستجابة واعطاء الدارس بيانا خاصا بنشاطه .

٥ — تفسير الأداء أو تفسير ما قام به الدارس .

٦ — تسجيل نتيجة ما قام به الدارس .

وقد تختلف الآلات التعليمية بالنسبة لعدد الوظائف الأساسية التى تؤديها ، وكذلك قد تختلف بالنسبة للمستوى الذى يتم عليه ذلك الأداء . ولعل من المفيد ان تعرض الوظائف المذكورة فى عدد من الأجهزة المختلفة.

١ — يضم مخزن الجهاز مكتبة للمواد والوسائل التعليمية وتختلف الأجهزة فى هذا الصدد . فقد يتكون المخزن من صندوق يضم بطاقات المفردات او قرصا فى جهاز « اسكنر » أو عناصر فى أختبار للاختيار من بين عدة استجابات كما فى جهاز « برسى » وجهاز « بيترسون » . وتختلف سعة المخزن باختلاف نوع الجهاز ، فقد يضم الجهاز ٢٠ عنصرا من البيانات او يتجاوز هذا القدر تجاوزا كبيرا . وتعتبر أجهزة

« برسى » و « بيترسون » و « اسكنر » من بين الأجهزة ذات السعة المنخفضة .

اما مرونة خزن المواد فلازمة لكي تراعي المواد الفروق الفردية بين الدارسين . وتنعدم المرونة تماما في بعض الأجهزة حيث يوجد نموذج ثابت كما في جهازى « برسى » و « واسكنر » وعلى النقيض من ذلك بالميكروفيلم وتزداد المرونة كلما تقدمنا خلال المحتوى الدارسي ، ففى حالة المواد الدراسية الأساسية في المدرسة الابتدائية — كالهجاء مثلا — نحتاج الى قليل من المرونة — أما بالنسبة للقراءة والحساب فاننا نحتاج الى شيء اكثر من المرونة . وتصل هذه المرونة الى درجة اكبر فتصل قد تصل المرونة حدا كبيرا جدا في - نة جهاز الاسقاط الخاص الى أعلى مستوياتها في المجالات التى تتطلب ابداعا أو مهارات لحل المشكلات .

وتستدعى ملاءمة المرونة للقدرات الفردية عند الدارسين قياس أدائهم . ونظرا لأن علماء النفس قد اتخذوا وجهات نظر مختلفة ازاء القياس فجدير بنا أن نناقش دوره ، اذ أنه لاأهمية لقياس أداء الفرد في أجهزة « أسكنر » و « برسى » و « بيترسون » حيث أنها لاتغير في برنامج عرض المحتوى . ولقد بين « اسكنر » أنه راعى في أجهزته الفروق الفردية ، فالشخص السريع الذى يعرف المادة يستطيع أن يتقدم حسب سرعته فيكفيه أن يستعرض المادة مرة واحدة فحسب . وبالنسبة لمثل هذا الشخص تعتبر المحاولة الأولى اختبارا لاجادة المادة أكثر منها نتيجة تعليمية .

والقد ناقش كثير من علماء النفس العلاقة بين الآلات التعليمية وأجهزة القياس فانكر « اسكنر » ضرورة القياس ، بينما اوضح غيره أن الجهاز المستخدم في القياس يهتم بخاصتى « الصدق والثبات » في حين تهتم الآلة التعليمية بالانتقال Transfer أما « أوكيتز »

فينسق بين وجهتى النظر المختلفتين ، فيذكر أن التمييز بين جهاز للقياس وجهاز تعليمى أمر يتعلق بالاستخدام أكثر منه بالمظهر ، فكلا النوعين يستخدم في تصميمه نفس المادة بتحليلها وترتيبها ، ويتطلب تقديرا لما أحرزه الفرد قبل أن يمضى قدما نحو محتوى جديد وبذلك تراعى الفروق الفردية ونضمن أن تكون المواد في مستوى قدرة المتعلم لاعلى فتؤدى به الى اليأس أو أقل فتؤدى به الى الشعور بالتفاهة والاستهتار . ولقد بين بعض علماء النفس أن التقويم لايختلف عن التعليم من حيث الغرض أو الطريقة أو المواد . ويمكن تمييزه عنه عندما يكون الغرض الأساسى اصدار حكم خاص بالتحصيل الدراسى للتلميذ .

٢ — تنظيم المادة وعرضها : تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الآلات التعليمية ويتاثر البرنامج بعاملين هما التخزين والاداء المتوقع من جانب المتعلم . ويتحكم ذلك الأداء المتوقع في نمط العرض الثابت — كما في أجهزة « اسكنر » وغيرها — اذ يجب على جميع الأفراد أن يمضوا

خلال نفس العملية وبنفس الترتيب . وتتميز بعض الأجهـــزة بمرونة كبيرة فى عرضها للبرنامج وتهتم بالمهارات المتعلقة بحل المسائل فتسمح للطالب أن يجمع بياناته ويحدد منها ما هو مناســـب ثم يضـــع حله للمسألة . وفى الوقت نفسه تيسر هذه الأجهزة تسجيل نتائج العملية التعليمية باعتبار أن هذه النتائج تعطى فكرة مبدئية عن النتيجـــة النهائية .

٣ ـ تهيئة العرض الذى يستجيب اليه التلميذ : قد يتطلب ذلك فى الآلات التعليمية وضع سؤال يقرؤه التلميذ أو عبارة أو فقرة تفسر على أساس استجابات الاسئلة المكتوبة أو مجموعة من العبارات يضيف اليها التلميذ العناصر المحذوفة منها . ويجب أن يكون العرض مناسبا لكل من المستوى الذى هو موضع الدراسة والأهـــداف المنشـــودة ومستوى أداء التلميذ .

٤ ـ الاستجابة أو الوسيلة التى يمكن الطالب أن يستجيب بها الى مثيرات معينة خاصة بالمشكلة : ويتضمن ذلك أن يضغط التلميذ على زر فى جهاز « برسى » أو أن يســـتخدم مادة كيميـــائية فى أجهزة « بيترسون » أو يضغط على مجموعة من الأزرار لاحداث ضوء أو عدة أضواء فى بعض الأجهزة الاخرى . وقد يستدعى الاداء أن يستجيـــب التلميذ استجابة واحدة أو عددا من الاستجابات .

٥ ـ تقويم الأداء : والغرض منه تحديد ما اذا كانت استجـــابات التلميذ صحيحة أم لا .

وفى هذه الحالة تحدث اشارة الى « الضابط » وقد يترتب على تلك الاشارة أن يحدد الجهاز المسألة التالية التى سيعرضها الجهاز . وتضطلع معظم الأجهزة بنوع بسيط من التقويم ، فعادة لا يعرض الجهاز فقرة جديدة قبل أن يجيد الدارس الفقرة المعروضة عليه ، وفى أجهزة أخرى يستمر عرض السؤال أو الفقرة الى أن يصل الشـــخص الى الاستجابة الصحيحة ، ثم يشرع بعد ذلك المعلم أو التلميذ بالتقويم النهائى .

٦ ـ تسجيل نتيجة الأداء : تسجل الآلات التعليمية البيـــانات الخاصة باداء التلميذ كما دل عليها تقويم الأداء . وتستخدم طريقـــة التعلم المعدل Adjusted learning التى تتضمن التخلص من المثير أو العمل واستبعاده من الممارسة ، بعد بلوغ محك معين للاداء . واول من وصف هذا النوع من التعلم كان وودرث Wood Worth علم ١٩١٤ . وتستخدم هذه الطريقة على نطـــاق واســـع فى أجهزة « اسكنر » و « برسى » و « بيترسون » . ويستطيع المعلم الحصيف أن يفحص اداء التلميذ ويبين النقاط التى تعد الممارسة الاضافية عندها أمرا ضروريا . ويعد تسجيل الأداء مرغوبا فيه خاصـــــة اذا كان الغرض هو دراسة عملية التعلم ونتيجته . وحتى « اسكنر » ـ الذى يثير الجدل ضد هذا التسجيل على أساس انه يعرقل عملية الاختبار ـ يعترف بأن « جداول التدعيم » Schedules of rein forcement

من الممكن أن تكون فعالة فى عملية التعلم . ووظيفة تسجيل الأداء هى الحصول على سجل لاستجابات التلميذ يتمثل فى الثقوب وعلامات القلم فى أجهزة « برسى » وفى شريط الورق المدون عليه الاستجابات فى أجهزة « اسكنر » .

كيفية تصميم هذه الآلات :

يجب أن يتم تصميم الآلة التعليميه فى ضوء وظيفتها المرجوة أو هدفها المنشود . وهذه الوظيفة وذلك الهدف يحددهما عالم النفس الذى يجب أن يكون على بينة مما سوف تقوم الآلة بتدريسه ومحتوى المهارات أو المعلومات اللازمه لبلوغ ذلك الهدف والعمل على تنظيمها .

أما عن الأهداف فانها تتطلب تحديدا ووضوحا فى حالة الآلات التعليمية قد يكون أكثر مما يكون عليه الحال فى التدريس المعتاد . فقد تكون الأهداف فى التدريس العادى غامضة أو مصوغة فى عبارات عامة ومن الممكن أن يعاد النظر فيها لتغييرها . كما أن المعلم يستطيع أيضا أن يقوم بمهمته حتى على الرغم من عدم تحديد الأهداف ووضوحها وكثيرا ما تكون الأهداف غير محددة . أما فى الآلات التعليمية فان الأهداف تحدد كلا من المواصفات المطلوبة لصناعة الآلة وكذلك المواصفات الخاصة بالمحتوى . ويندر أن توجد مقترحات خاصة بالمواصفات المتعلقة بانتقاء المادة التعليمية وتنظيمها . والمعتاد أن ينظر الى هاتين الناحيتين على أنهما فن ، ولا يجد مصمم الآلة الا النذر اليسير الذى قد يفيده فى انتقاء المادة وتنظيمها . وربما كان « اسكنر » أول من واجه ذلك بطريقة موضوعية فكان ذلك أهم ما أسهم به نحو نمو الآلات التعليمية وتطورها .

الآلات التعليمية ومبادىء التعلم :

لقد وجه علماء النفس جزءا كبيرا من أبحاثهم نحو فهم عملية التعلم ، أساسا بدراسة المتغيرات التى تؤثر فى سرعة التعلم والنسيان . وكان نتيجة لهذه الجهود ظهور عدد من مبادىء التعلم الثابته التى يمكن الاستفادة بها فى تصميم موقف تعلمى فعال . ولخص « اسكنر » (١٩٥٤) وجلبرت (١٩٥٨) تلك المبادىء التى أدت بعدد من علماء النفس أن ينظروا بعين الاعتبار الى نمو الآلات التعليمية وتطورها لتستخدم داخل حجرات الدراسة . ولعل من المفيد أن نعرض هذه المبادىء فى عبارات مبسطة على النحو الآتى :

أولا : يحدث التعلم بسرعة أكبر اذا أقدم التلميذ على المادة الدراسية بنشاط وفاعلية : ففى بداية التعلم قد يستفاد ببعض الوقت الذى ينقضى فى ملاحظة شخص آخر أو الاستماع اليه عندما يقوم بأداء الافعال المطلوب تعلمها ، ولكن التلميذ يصير أكثر مهارة لو أنه مارس هذه الأفعال بنفسه . وينطبق هذا المبدأ على المهارات اللفظية تماما كانطباقه على المهارات غير اللفظية . ولكن للاسف مازلنا الى الآن فى حجرات الدراسة ننظر الى التلميذ على أنه متفرج أكثر منه مشترك

فى الموقف التعلمى نفسه .

ثانيا : يكون التعلم أكثر فاعليه اذا تم المام التلميذ بالمهــــارات والمعارف في صيغة يستطيع تعميمها الى مواقف الحياة الحقيقية التى يقصد فيها الاستفاده مما تعلمه التلميذ . ويعنى ذلك فى العادة انه يجب على التلميذ أن يتعلم تكوين الاجابات الصحيحة للاسئلة ، لا أن تكون مهمته مجرد التعرف على تلك الاجابات . ولذا فالاستجابات التى يقوم بها التلميذ فى موقف تعلمى يجب أن تكون من النوع الأول لأمن النوع الأخير . وفى حجرة الدراسة الآن غالبا ما يتخذ التعرف على الاستجابة الصحيحة محكا للتعلم .

ثالثا : يحدث التعلم بسرعة أكبر اذاتم معرفة نتيجة كل استجابة مباشرة : فاذا كانت الاستجابة صحيحه أو خاطئـــة ينبغى أن يعرف التلميذ ذلك فورا بمجرد اتمام تلك الاستجابة . فان أى تمـــهل قد يؤدى الى تأخير التعلم . وفى الوقت الحاضر على التلاميذ أن ينتظـروا فترة طويلة قبل أن يتلقوا نتيجة من هذا النوع .

رابعا : يحدث التعلم بسرعه أكبر اذا كانت المادة الدراسية منتظمة حسب مستوى صعوبتها : وعلى ذلك ينبغى أن تبدأ الدروس بمشكلات بسيطة جدا ، يتوافر لدى التلميذ المهارات والمعلومات الضرورية لحلها. ثم يزاد بالتدريج مستوى صعوبتها الى أن تصل الى المستوى المطوب . ويجب ان يبذل مزيد من العناية ليكتسب التلميذ عند كل نقطـــة من النقط التي تعرض عليه بيانات جديدة يستخدمها فى حل المشـــكلة التالية . أى ينبغى أن تعرض المادة الدراسية فى خطوات صغيرة مبسطة كى نضمن بصفة عمليه نجاح التلميذ فى المشكلة التى تلى المشكلة التى يعمل على حلها . ولكن للاسف فان كلا من الكتب المدرسية والوسائل المتبعة داخل حجرة الدراسة غالبا ما تهمل هذا المبدأ .

خامسا : معرفة التلميذ للنتائج باستمرار تحمله على الاستمرار فى العمل الذى طلب منه تأديته :

فيجب أن يواجه التلميذ مباشرة الصعوبات والمشكلات التى عليه أن يتخطاها ، فنجاحه فى ذلك من شأنه أن يرفع مستوى طموحه . الا اننا نجد فى حجرة الدراسة الحالية أن التلميذ يستذكر لبعد نفســـه لاختبار سوف يأتى فيما بعد . ونتيجة لذلك يصبح على المعلم أن يقضى شطرا كبيرا من وقته ليدفع تلاميذه بوسائل غير طبيعية كى يحملهم على الاستمرار فى أداء عملهم .

سادسا : لما كان الأفراد يختلفون عن بعضهم بعضا من حيث قدرتهم على التعلم ، لذا يجب أن يصمم موقف التعلم ليمضى فيه كل فرد حسب سرعته وامكانياته :

فلاسباب عدة يتعلم بعض التلاميذ بسرعة تفوق سرعة غيرهـــم ونذلك يكون من العسير عليهم تعلم بعض المهارات والمعلومات وســـط جماعات كبيرة من التلاميذ . ولا يملى هذا المبدأ بالضرورة أن يتعلم

هؤلاء التلاميذ على انفراد الا أنه مجرد تأكيد للاعتقاد السائد بأنه اذا كان على التلاميذ ان يتعلموا فى جماعات فينبغى أن يصمم الموقف التعلمى بحيث يراعى الفروق الفردية الموجودة بينهم

وليست مبادىء التعلم السابقة أمرا جديدا بالنسبة المعلمين ، فلا شك أن الأكفاء منهم يعرفونها حق المعرفة ، وكثيرا ما حاولوا الاستفادة منها ما استطاعوا الى ذلك سبيلا ، على الرغم من صعوبة الموقف داخل حجرات الدراسة فى الوقت الحاضر . فغالبا ما نجد المعلم يقوم بتعليم أكثر من أربعين أو خمسين تلميذا فى نفس الوقت ، واذا اخذنا عى سبيل المثال تعليم جدول الضرب فبينما يسمعه أحد التلاميذ عن ظهر قلب يستطيع المعلم أن يدعم كل استجابة من استجاباته، ولكن يكون بقية التلاميذ الآخرين مجرد مستمعين ، ومن المحتمل أن يحدث قدر ضئيل من التعلم فى هذه الحالة . وفضلا عن ذلك اذا أجرى المعلم اختبارا أسبوعيا كوسيلة للتعلم فان التعلم يعانى فى هذه الحالة من طول الفترة الزمنية التى تنقضى بين حدوث الاستجابات ومعرفة نتائجها . وأخيرا اذا كان الفصل يتعلم الجزء الخاص بضرب العدد (٦) فى الجدول فان بعض التلاميذ الأذكياء قد يستفيدون أكثر او أنهم قاموا بتعلم الجزء الخاص بالعدد (٩) ، بينما قد ينبغى أن يبقى التلاميذ المتخلفون فى تعلمهم للعمل فى الجزء الخاص بالعدد (٤) . ولا شك أن جعل الفصل أكثر تجانسا بالنسبة للقدرة الرياضية قد يساعد فى التغلب على هذه المشكلة الا أنه قد يترتب على ذلك مشكلات ادارية كثيرة .

ولقد أدى عجز المعلمين عن العمل المثمر مع مجموعات كبيرة من التلاميذ الى اقتفاء عدد من علماء النفس آثار كل من « برسى » و « اسكنر » فى التوصية بالقيام ببحث دقيق للتعلم عن طريق استخدام الآلات الأوتوماتيكية . فيستطيع كل تلميذ أن يستعملها يوميا لفترة من الوقت . ويمكن من الناحية النظرية على الأقل أن تصمم الآلة بحيث يكون عملها متفقا مع جميع مبادىء التعلم الفعال التى سبق ذكرها .

هذه الآلات ومشكلة الفروق الفردية :

لاشك أن الفروق الفردية بين التلاميذ فى أدائهم العمل المدرسى أمر واضح لالبس فيه ، وهى أحد الاهتمامات الرئيسية لعلم النفس التربوى . غير أن جميع الجهود التى بذلت لقياس الفروق الفردية كانت من النوع الذى يمكننا أن نطلق عليه صفة « الاستاتيكية» . فبدلا من أن تدرس الفروق الفردية فى التغيرات الديناميكية للسلوك درست نواتج التعلم عن طريق اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة والتحصيل الدراسى . أما كيفية اختلاف الأفراد عن بعضهم بعضا فى العمليات التى يحدث بواسطتها التغير السلوكى فمازالت فى الواقع مجالات مجهولة لم يتم ارتيادها فى علم النفس .

وسوف لايتم التغلب على الفروق الفردية فى التعلم وسوف لاتصبح

فجأة عديمة الأهمية اذا ما استخدمت الآلات التعليمية . وكل ما هو محتمل أن تؤكد الآلات هذه الفروق الفردية ، فالآلة التعليمية تفوق المعلم من حيث استغلالها لتلك الفروق اذا أخذت مأخذ الاعتبار .

والفروق الفردية فى التعلم كما نعرفها تتمثل فى زمن وعدد المحاولات التى يحتاج اليها تعلم مقدار معين من المادة . الا أن هناك من غير شك أساليب أخرى أكثر صعوبة وتعقيدا يختلف بها الناس بعضهم عن بعض فى التعلم . فمثلا قد يوجد منحنيان للتعلم متماثلان لشخصين فى ظل الممارسة الموزعة أو المركزة . وبين طلاب الجامعة المتساوين فى الذكاء قد نستطيع ملاحظة فروق فردية هائلة فى التعلم عن طريق الآلات التعليمية ، فيبدو أن بعض الطلاب يستطيعون التعلم بسهولة وسرعة أكثر عندما يعملون وفق سرعتهم الخاصة ، بينما قد يكون أداء الاخرين احسن لو قامت الآلة بتحديد تلك السرعة . وسوف تكون اختبارات الذكاء المعتادة واختبارات الاستعدادات الخاصة عديمة القيمة فى كشف أنواع الفروق الفردية التى تزيد من فهمنا للاداء فى حالة استخدام الآلات التعليمية . ولا يمكن تشخيص أنواع الصعوبات التعليمية التى سوف تظهر فى العمل بالآلات عن طريق الاختبارات السيكولوجية الحالية ، فالى الآن لانستطيع معرفة مايجب أن نقيسه لكى نفهم جيدا لماذا وكيف يختلف الأفراد فى أدائهم عندما يستعملون الآلات التعليمية. ويبدو من المعقول أن نقول بأن الفروق الفردية فى الأداء على الآلات التعليمية لايمكن ارجاعها الى مجرد مفهوم بسيط أحادى البعد للذكاء أو القدرة على التعلم . ولذلك فلكى نفهم الأداء على الآلات التعليمية بصورة صادقة ، حتى يصبح تشخيص صعوبات التعلم فعالا ، ولكى يمكننا أن تدخل فى حسابنا عند استخدام تلك الآلات المتغيرات الخاصة بالشخص (أى الفروق الفردية) وكذلك المتغيرات المستقلة (أى المتغيرات التى تتحكم فيها الآلة) لتحقيق أقصى كفاءة ، ينبغى علينا أن نعرف الكثير عن الفروق الفردية فى التعلم .

ودراسة الفروق الفردية فى التعلم تعد هامة لسبب آخر ، فبدون هذه الدراسة لانستطيع أن نقدر بدقة أهمية العوامل الأخرى فى كفاءة التعلم مثل جداول التدعيم والممارسة الموزعة ضد المركزة والتعلم عن طريق الكل ضد التعلم عن طريق الجزء وما الى ذلك .

نظرة الى مستقبل الآلات التعليمية :

قد ينظر المعلم باهتمام بالغ الى تلك البرامج فيزعجه بوجه خاص ما يبذل من جهود لرفع فرص النجاح وتقليل نسبة الرسوب الى أقصى حد ممكن ، لانه طالما وجد من خبراته الطويلة أن معظم التلاميذ لاينتبهون الى الدرس ما لم يثر قلقهم عن طريق معرفتهم أن نتيجة الانصراف عن متابعة الدرس سوف تكون رسوبهم المحقق . والأسلوب المتبع عادة هو الاحتفاظ بدرجة من القلق عن طريق احداث بعض الأخطاء ، فكثيرا ما يتجنب سؤال التلميذ الذى يعرف الجواب الصحيح ، كما يستبعد سؤال الاختبار الذى يجيب عنه الجميع اجابة صحيحة لانه يخفق فى التمييز بينهم . وعادة ماتحتوى كتب الرياضيات

فى نهاية كل فصل فيها على عدد من المسائل الصعبة التى تصلح للتمييز بين مختلف مستويات التلاميذ .

ونقطة الدفاع المألوفة عن صعوبة المادة هى أننا نريد تعليم التلميذ شيئا آخر بالاضافة الى المادة الدراسية . فالموضوع الذي يقدم اليه يجب أن يتحداه ويعلمه التفكير . ولكن ما لون التفكير الذى يتعلمه التلميذ فى عراكه مع المادة الصعبة ؟ لاشك أن أولئك الذين يتعلمون فى ظل ظروف صعبة هم فى الواقع تلاميذ ممتازون ، ولكن هل ذلك لأنهم اجتازوا الصعاب التى اعترضت سبيلهم أو أنهم تغلبوا عليها لأنهم بطبيعتهم ممتازون ؟ لاشك أننا فى تعليمنا التلاميذ التفكير وفى تعويدهم عليه انما نهيىء لهم مواقف صعبة محيرة ثم ندعى امتياز الذين يعالجون تلك المواقف بنجاح .

وبين « اسكنر » انه اذا عمدنا عن قصد الى جعل التعليم صعبا لكى نعلم التلاميذ التفكير فعلينا عندئذ أن نضحى بتدريس المادة وذلك بنبذ الطرق الفعالة التى تعتبر سهلة وميسورة . ويتضمن البرنامج المعقول تحليل السلوك المعروف « بالتفكير » واعداده وفقا للمواصفات ولا شك أن البرنامج الذى يهتم بمثل هذا السلوك بوجه خاص يمكن أن يتكون من مادة فى متناولنا فى المنطق والرياضيات والطريقة العلمية ، وبذلك يضاف كثير الى البرنامج حتى يكون برنامجا فعالا مجديا .

وربما كان أول تهديد شعر به المعلم أن الآلات التعليمية قد تحل محله أو تفسد عمله وأن نجاحها فى أداء مهمتها قد يؤدى الى اختفاء دوره باعتباره المهيمن على عملية التربية بأكملها . والواقع أن هذا الشعور ليس له ما يبرره لأن وظائف تلك الآلات لاتتعارض مع وظيفة المعلم ودوره فى العمليه التربوية فهو انسان لايمكن الاستغناء عنه،وهذه الآلات ما هى الا وسائل تعينه على القيام بالتدريس لاعداد كبيرة من التلاميذ فى ساعات قليله وبجهد يسير لايثقل كاهله .

الا أن التوسع فى استخدام الآلات التعليمية قد يؤدى الى تغيير الدور الذى يضطلع به المعلم ، فالتدريس الذى يقوم على استخدام تلك الآلات قد يؤثر فى الأساليب المتبعة حاليا ، فتقسيم التلاميذ وتجميعهم فى فرق دراسية سوف يستمر ولكن قد يصبح من الممكن بالنسبة لكل تلميذ أن ينتقل الى المستوى الذى يناسبه حسب سرعته الخاصة . وقد يتغير معنى الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فتعنى الدرجه القليلة انخفاض مستوى التحصيل الدراسى ، أما اذا أكد التدريس الذى تستخدم فيه الآلات اجادة المادة فى كل مرحلة ، فسوف تصبح الدرجة التى ينالها التلميذ مفيدة فى توضيح الشوط الذى قطعة فى دراسته فستعنى الدرجة المنخفضة أن التلميذ لايزال فى منتصف الطريق فى دراسته للمادة وأنه اذا اعطى الوقت الكافى يمكنه أن يحصل على درجة مرتفعه ، وبذلك تكون الدرجةالمرتفعة فى حدذاتها اداة تدفعه.

ومن الممكن أن تلائم طريقة التعلم بواسطة هذه الآلات الاستذكار بالمنزل وبذلك توفر وقت المعلم فلا يضيعه فى تصحيح الواجبات

المنزلية . وبالاضافة الى ذلك فهناك بعض رجال التربية الذين يقترحون استخدام الآلات التعليمية فى المدارس لتقديم مقررات اضافية لمواجهة حاجات بعض التلاميذ وميولهم .

وثمة أمل آخر فى استخدام الآلات التعليمية لتعليم التلاميذ المعوقين الذين يصبح من العسير عليهم بل ومن المستحيل أن يقيموا علاقة طبيعية مع معلميهم فيتعذر بذلك تعليمهم على نحو مناسب . ويعامل اليوم كثير من الأطفال العميان وكذلك الصم البكم معاملة ضعاف العقول لتعذر الاتصال بهم والتفاعل معهم حيث يتطلب ذلك وقتا طويلا وصبرا من جانب المعلم . ولا شك أن الآلات التعليمية من الممكن أن تقوم بمثل هذا الاتصال اذا صممت وفق مواصفات خاصة ومثال ذلك « برايل » فلديها معين لاينضب من الصبر .

وبالاضافه الى ميدان التربية والتعليم من الممكن أن يستفاد بالآلات التعليمية الى أقصى حد فى ميادين أخرى كالعسكرية والصناعية حيث يمكن اعداد برامج للمواد التى يتعذر فيها الحصول على أشخاص يقومون بتدريسها كما يحدث عندما تظهر آلات جديدة تتطلب شرحا واضحا لطرق تشغيلها وصيانتها .

أما وقد ذكرنا مزايا هذه الآلات وعددناها ، فينبغى الا يغيب عن ذهننا بعض نواحى قصورها . فيوجد الآن أنواع عديدة من الأجهزة التى يمكن تصنيفها على أنها آلات تعليمية . وينضم غالبيتها تحت لواء تصميمين أو أربعة تصميمات على الأكثر . ولم تستطع فى الوقت الراهن المواد التعليمية المعدة اعدادا جيدا للاستخدام فى هده الآلات وكذلك طرق ومبادىء اعداد مثل هذه المواد أن تسرع خطاها فتلحق بالأجهزة نفسها التى نمت وتطورت بسرعة مذهلة . وثمة نقص كبير فى البيانات التجريبية الخاصة بفاعلية مثل هذه الطريقة التعليمية . وعلى الرغم من النتائج الطيبة التى توصلت اليها البحوث فى ذلك الميدان الا أن الأدلة الخاصة بالعوامل المؤثرة فى فاعلية مثل هذا النوع الخاص من التصميم أو المادة التعليمية مازالت غير كافية . فنحن نحتاج الى تعلم كثير عن أعداد المادة الدراسية الجيدة ومن الصعب أن نجد محكات تحدد على اساسها جودة تلك المادة التى يتضمنها البرنامج التعليمى .

وثمة عيب آخر يتمثل فى عدم مرونة الطرق البرنامجية فقد لايكون أحد البرامج فعالا ومثمرا بالنسبة لجميع تلاميذ الفصل الواحد ، فالتلاميذ يختلفون عن بعضهم بعضا من حيث الخبرة والذكاء ، ومن الجائز أن يكون ترتيب عرض المادة التعليمية بطريقة مثالية مفيدا بالنسبة لأحد التلاميذ ، بينما يكون أقل فائدة وفاعلية بالنسبة لتلميذ آخر .

والآلات التعليمية تقدم المادة فى نظام دقيق محدد يسمح التلميذ أن يستجيب وتعطيه نتيجة استجابته مباشرة و.لكن هل رؤية التلميذ للاجابة الصحيحة أو انتقائه تلك الاجابة بعد عدة محاولات يؤكد انه قد أكتسب المعلومات فعلا ؟ فالآلة لاتعرف ما اذا كان التلميذ قد إجاد

المادة التعليمية واتقنها على النحو الذى يعرف به المعلم ذلك عن طريق الملاحظة والأسئلة .

وبينما يصر « اسكنر » على أن التلميذ خلال تعلمه بواسطة الآلة يكون قادرا على المضى قدما وفق مستواه الخاص ويتقدم حسب سرعته الشخصية ، ويزعم انه فى ظل تلك الظروف سوف يتغير مفهوم تقويم التلميذ عن طريق الدرجات اذسوف تبين الدرجة فقط مدى الشوط الذى قطعه فى تعلمه ، وبين أن التلميذ اذا منح الوقت الكافى فانه يستطيع أن يحصل على أعلى الدرجات ،نجد احد علماء النفس وهو « كندلر » (١٩٥٩) يعترض على ذلك فلينبه الى ضرورة أخذ الانتقال مأخذ الاعتبار ويوضح أن الاداء قد لايعكس مقدار ماتعلمه الفرد . ويتساءل عما اذا كان اتمام مقرر دراسى أعد للالة التعليمية هو فى حد ذاته محك للتعلم ؟

وبالاضافة الى عيوب الآلات التعليمية نجد أنها تحتاج الى أموال طائلة وتستنفد جزءا كبيرا من الوقت ، كما تحتاج الى مهارات خاصة لوضع البرنامج واعداده للاستخدام .

وخلاصة القول أن الآلات التعليمية لاتزال فى بداية مرحلة طفولتها المبكرة ولكى نعرف الدور الذى نتوقع منها أن تلعبه فى مجال التربية والتعليم ينبغى أن تجرى البحوث لتقويم التعليم الذى تستخدم فيه . فمعظم البحوث التى تناولت ذلك الموضوع اقتصرت فى الواقع على المشكلات العملية فى التصميم والاستعمال .

***

محاولات لمواجهة التوسع فى التعليم الجامعى والاحتفاظ بمستواه

للدكتور فتح الباب عبد الحليم
والاستاذ محمد محمد كمال
بادارة الوسائل التعليمية

فى هذه السنة الدراسية ٦٣–١٩٦٤ يرتفع عـــدد المقبولين فى الجامعات الأربع والمعاهد العليا ومراكز التدريب المهنى ، الى ٣٨ الف طالب وطالبة تقريبا .

وفى نفس الوقت تواجه الجامعات والمعاهد العليا نقصا كبيرا فى أعضاء هيئة التدريس ، خاصة وأن عددا غير قليل من الأساتذة لايتفرغ للجامعه وانما يستدعيه الجهد الكبير الذى تقوم به الدولة لتطوير المجتمع للمساهمة فى أجهزتها الأخرى .

إذا وضعنا نصب أعيننا هذا العدد الكبير من الطلاب مقابل هذا العدد القليـــل من هيئة التـــدريس ، وتذكرنا فى نفس الوقت أن غاية الجامعة لم تعد تخريج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ، بل تمكين الانسان الفرد من تشكيل الحياة ، واعداد الطلائع التقـــدمية التى تستكشف للشعب طريق الحياة الصحيحة . وضحت لنا حتمية العمل على مداركة ذلك الهدف بالانتفاع بالوسائل التى يتيحها التقدم العلمى للتغلب على الصعاب . فمن البديهى أن الوظيفة الجديدة للجامعة لاتلائمها طرق التدريس القائمة على المحاضرات التى تعج بمئات الطلاب فى مدرج، ولا يناسبها الاتكال على الكتب أو المذكرات كبديل للاستاذ ، والا كانت النتيجة هى حفظ الحقائق وترديدها والوقوف بها دون الهدف الذى ارتضيناه وهو استكشاف المشكلات الحيوية التى تساعد على تطوير الحياة .

ان الجامعة استاذ وطالب بحث ، وتحقيق تبادل الأخذ والعطـاء بينهما هو القلب النابض فى عملية التعليم : سواء أكانت الدراســة بين جدران المعمل فى كلية عملية أو فى بحث موضوع نظرى يتصل بالعمـــل فى المعمل او بالمعمعة القائمة فى المجتمع والسلوك الانســـانى فيه من معاملة وتجارة وأدب وفن .

ولذلك نقدم هذا المقال وغيره ان شاء الله لعرض بعض المحاولات التى هدفت الى توفير هذا الاخذ والعطاء والتغلب على الصعاب الواقفة فى طريقه وبخاصة صعوبتى كثرة الطلاب وقلة أعضاء هيئة التدريس ، وقد فضلنا أن نمهد لهذه المحاولات بمناقشة بسيطة – لما تقوم عليه عملية

اتصال الأستاذ بالطالب ومقومات ذلك كما نراها فى طريقتين مشهورتين للتعليم فى الجامعات قديما وحديثا وهما طريقة الريادة الفردية ، وطريقة التعليم الجماعى .

بين الريادة الفردية والتعليم الجماعى :

يرى بعض المفكرين أن جوهر عملية التعليم يتحقق اذا اتبع المدرس طريقة الريادة الفردية ، طريقة الرائد والمريد » وهى ما يعرف بطريقة سقراط » التى تتطلب من الطالب ان يظل نشيطا حاضر الفكر طوال فترة التعليم ، ويجب على رائده فور سؤاله ، ووقت مروره بالخبرة التعليمية » وتستلزم من المدرس أن يعد المسائل العلمية اعدادا خاصا ، يوفر نوعا من الاتصال والتفاهم المتبادلين بينه وبين الطلاب « اتصال ينظم عملية التعليم ، ويعاون الطالب على أن يعرف نتيجة اجاباته بتقديره لاثار هذه الاجابات على المدرس او بمقارنتها بما وصل اليه فى عمليات تعليم سابقة ، أتصال يجعل المدرس قادرا على أن يستنتج بسرعة شيئا عن نتيجة مجهوده كمدرس مدقق » ورائد يدعم التفاهم .

كلا النوعين من المعلومات ــ المعلومات التى يعرف بها الطالب مقدار نجاحه ، وتلك التى يعرف بها المدرس مقدار ماحققه ــ تساعد كليهما على تكييف المدخل الصحيح الذى يحقق أهداف عملية التعليم والتعلم .

من أن بعض رجال التربية يمتدحون هذا الجانب من طريقة سقراط ويعتبرونها مثالا يحتذى . ويقومون طرق التعليم على اساسها لكنهم ضعيفو الأمل فى الوصول الى هذا الاتصال الفردى الخاص أمام حقيقة العوامل التى أشرنا الى بعضها فى صدر مقالنا بالاضافة الى الزيادة المضطردة فى عددالطلاب وضرورة ضغط ميزانية التعليم لموازنتها مع ميزانية الدولة ، واتجاهنا لتحقيق فائدة أكبر بعدد قليل من المدرسين عن طريق التعليم الجماعى لا الريادة الفردية .

وبرغم أن طريقة التعليم الجماعى تسمح بوضع عدد كبير من الطلاب أمام عدد قليل محدود من الاساتذة فان هذه الطريقة تعجز عن تحقيق الأخذ والعطاء الذى توفره طريقة سقراط وخاصة اذا قام التعليم الجماعى على تشجيع الاستجابات الجماعية واهمال الاهتمام الفردى الصادر من كل طالب كفرد ، وهذا ما تضطرنا اليه الظروف فى كثير من الاحيان بالاضافة الى أن حشود الطلبة فى المدرجات الجامعية تجعل احتمال شرود اذهان كثير منهم أمرا واقعا » ولا يلاحظ المدرس هذا الشرود او يتنبه الى آثاره الا فى فترات نادرة وبخاصة فى الامتحانات .

وفى مثل ظروف هذا التعليم الجماعى يصبح سهلا على الطلاب الاقتناع بأن دورهم الايجابى مقصور على استقبال المعلومات فحسب ويسهل على الأستاذ الرضى بالمبرر السائد القائل أنه برغم معرفته بضرورة توفر الأخذ والعطاء والاتصال المباشر بينه وبين الطلاب الا أن المدرجات الجامعية المكتظة عقبة تجاوز حدود طاقته وإمكانياته . ونظرا

لضخامة الجهد وكبر الوقت اللازمين للمدرس فى الظروف العـــادية لتشجيع الرجع العائد من كل طالب على حده ، ثم مدارسة هذا الرجع وتفهمه ـ يلجأ المدرسون عادة الى عينات تمثل مجموع الطلاب، فيكتفون بتوجيه الاسئلة الشفوية الى بعض الطلاب ، وبالعناية فى تصحيح بعض الاجابات التحريريه دون البعض الآخـــر كما يفعل المدرسون بمدارس التعليم العام فى تصحيح موضوعات الانشاء، أو بعمل امتحانات تحريرية أيضا يعرفون بوساطتها معلومات عن الطلاب ككل .

عيوب استبدال العينات بالاتصال الفردى

ومثل هذه العينات ليست فى مصلحة الأستاذ ويجانبها الصـواب غالبا . لأن الأساتذة يضطرون فيها للاتجاه عادة الى التركيز على المادة الاخبارية المباشرة متناسين مايتصل بالاستخدامات الوظيفية فى الحياة أو بتنمية الخبرات ومعرفة قدرها وقيمتها .

مثل هذه العينات المختارة تنقصها اللحظية ، فهى تؤخـذ أما فى وقت ضيق كما هى الحال فى توجيه الأسئلة الشفويه ، أو تؤخذ بعد أن ينتهى الدرس كما هو حادث فى اجراء الامتحانات فتقل بذلك الفرصة المباشرة لتكييف الطلاب رفق عملية التعلم ولتوجيههم الى تصـــحيح نواحى النقص فيهم .

هذه العينات من الاجابات عينات غير شخصية ، لاتعبر عن طالب بعينه وينقصها الكثير ـ وبخاصة الامتحانات ـ عندما تظهر فى الصفحات المطبوعة ، او فى الأعمدة المنسقة فى بيانات الاحصاء أو فى تقارير على هيئة أرقام ومقاييس فى البحوث التربوية .

محاولات تلاشى هذه العيوب :

نحن بحاجة الى العمل المتواصل لتلاشى هذه العيوب حتى نمكن الأستاذ والطالب من تبادل التفاعل المباشر ، وأول الضرورات فى هـــذا العمل هو توفير رجع عائد مستمر أو متقطع يصل كل واحد من الطلاب بالمدرس حتى يقف على أثر ما يعلم ، مع الأمل فى توفير اتصال آخر منه الى الطلاب فى هذه المجموعات الكبيرة ، والمرجو أن يكون حل ذلك بوسيلة تحقق للاستاذ والطلاب فى المدرجات الجامعية ما يلى :

أ ـ قياس مقدار استجابة كل طالب أولا بأول للواجب الملقى على عاتقه وتحقيقه للهدف من الدراسة الجامعية لامجرد قياس للحفظ .

ب ـ اثارة اهتمام الطلاب طوال وقت الدرس بأن تهيء لكل منهـــم الفرصة للاحساس بأنه فى موقف المسئول دائما موجهة اليه أقوال الاستاذ وأن اشاراته تتحدى تفكيره .

جـ ـ كشف أوجه النقص فى وضوح عناصر الدرس فور وقوعهـــا ثم السماح للاستاذ بتلافى هذا النقص وتوجيه الطلاب .

د ـ اتاحة الفرصة للأساتذة ليقوموا تقويما مباشرا طبيعة وقيمة اجابات الطلاب ككل .

هـ ـ تقديم معلومات عن الطلاب فى شكل بيانات أو احصاءات .. الخ ليتمكن الأستاذ من تحليلها واستخدامها مستقبلا .

وفيما يلي نقدم وصفا مختصرا لمجموعة من المجهودات والابتكارات المتقدمة التى حاول المربون الاهتداء بها فى تحسين عمليـــة التعليم ، وتحقيق الرجع العائد ، وهى فى نفس الوقت تصور تصريرا عاما خواص بعض وسائل التعليم التى تستخدمها بعض الجامعات فى الخارج .

بدات الاجهز الاولى فى معامل علم النفس التى تهتم ببحـــوث وسائل التعليم والاعلام فركزت على قياس انفعالات النظـارة فى دور السينما العامة والسينما التعليميه ، ويمكن تقسيمها تقسيما أوليا تبعا لطريقة أدائها ، ونوع الحقائق العلمية التى تقدمها ، فبعضها يحتوى على لفافة من الورق تؤثر فيها أقلام خاصة وتتحرك اللفافة مع إجابات نعم ، لا أو واضح ، غير واضح او مثير ، ممل .. الخ

والبعض الآخر به مقاومة كهربية أو مقاييس للجهد الكهربى التى تحرك مقياسا أو أكثر من مقاييس وحدة مقاومة التيار الذى يتجمع فى مقياس واحد ليقدم حكما موحدا على مجموعة موحدة من الناس .

جهاز آخر قد يقيس حركة أجسام النظارة وارتباطها برؤيتهـم للمناظر المصورة .. فى الأفلام السينمائية ، فيبين مقدار حركة أجسام المتفرجين مستخدما علامات تتدرج بين نهايتين مثير جدا وممل .

لم تحقق كثير من هذه الأدوات الأولى لاكثر من سبب مانراه نموذجا صالحا لوسيلة تنبىء المدرس باستجابه الطـــلاب ، وروى ضرورة توفر العناصر الآتية فى كل وسيلة حتى تكون أكثر فائدة وأكثر تحقيقا للهدف :

أ ـ سهولة التشغيل من جانب المدرس والتلميذ (غير معقـدة ، تقرأ بياناتها بسرعة) .

ب ـ مطواعة بالنسبة الى الاستخدامات التعليمية المختلفة ، وبالنسبة لنوع الدلالات الخاصة باجابات الطلاب .

جـ ـ معتدلة الثمن .

محاولات فى بعض الجامعات :

الأجهزة والنظم التى سنذكر فيمابعد محاولات حديثة قدلاتنطبق عليها انطباقا كاملا مقاييس الملاءمة التى ذكرناها ، ولكن قد نجح بعضها . ومن المتوقع نجاح استخدام البعض الآخر .

جامعه ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية :

جهاز تليفزيون للاتصال المتبادل :

دخل التليفزيون ذى الدائرة المقفلة بعض كليات الطب فى جامعاتنا بقصد مواجهة ازدحام الطلاب فى قاعات المشاهدة الخاصة بالعمليات ،

وقد أفاد فى نقل صورة واضحة لكل طالب حتى يشاهد العملية وكأنه جالس أو واقف فى انصف الاول .

هذه تجربه ناجحة ، وقد سبقت اليها كليات عملية ونظرية فى البلاد الأجنبية ، ولكن لايزال استخدام التليفزيون ذى الدائرة المقفلة بهذه الصورة وسيلة لاتصال من جانب واحد هو الأستاذ ، ولذلك حاولت الجامعات المختلفة توفير اتصال آخر صادر من الطلاب الى الاستاذ حتى يتمكنوا من استجلاء بعض ما يغمض عليهم ، ويتمكن الاستاذ من الوقوف على أثر ما يعمل ، ولهذا كانت تلك المحاولة فى جامعة بنسلفانيا .

استخدمت الجامعه هذا الجهاز الذى ذكرناه فى صدر الفقرة السابقة فى كل الدراسات التى تعرضها عن طريق التليفزيون ذى الدائرة المقفلة . وهو جهاز يصل الأستاذ فى استوديو التليفزيون التعليمى بالطلاب الموجودين فى مدرجات أو حجرات منفصلة اتصالا فوريا متبادلا ويوفر له امكانيات يصعب منالها فى المدرجات تحت ظروف التدريس العادية ، اذ يمكن الاستاذ من ان ينادى الطلاب باسمائهم ان شاء . ويوجه اليهم الأسئلة ثم يتلقى هو استفساراتهم عن موضوع الدرس ويتيح للطلاب أيضا الفرصة لتوجيه نظر الاستاذ الى شىء ما فى الدرس واستيقافه ، وذلك بالضغط على مفتاح ينشأ عنه رنين جرس بجوار المدرس أو اشارات ضوئية امامه . ويستطيع الاستاذ باستخدام هذا الجهاز ان ينقل سؤالا او استفسارا صادرا اليه من أى طالب الى جميع الطلاب فى الحجرات المختلفة ، ويستمع المدرس الى مناقشات الطلاب من خلال ميكروفون مواجه لهم يلتقط السؤال من أى منهم وهو فى مكانه وينقله الى الأستاذ فى الاستوديو . ويوفر الجهاز أيضا للاستاذ سيطرة تامة على الموقف التعليمى اذ يمكنه من تجاهل الأسئلة غير المرغوبة ، وتقديم المادة التى يراها فى اى وقت .

جامعة بوردو بولاية انديانا ـ بالولايات المتحدة الامريكية :

جرب قسم النبات بكلية العلوم اتباع طريقة تدريس مادة فى منهج السنة الاعدادية فى الكلية بقصد تحقيق الاهداف الآتية :

- سلوك طريقة تعليم تعتمد على فاعلية الطالب ، وتضمن له درجة كبيرة من الحرية فى تنظيم دراسته وفق استعداده الخاص وبسرعة تتفق وهذا الاستعداد .

- المحافظة على صفات الدراسة المنهجية الجامعية .

- توفير الاتصال المتبادل بين الطالب واستاذه او من ينوب عنه كشىء له اهميته فى التعليم .

واشتملت طريقة التدريس على اربع حلقات متصلة هى :

١ ـ محاضرة عامة لكل الفرقة الدراسية .

٢ — دراسة فردية موجهه يقوم بها الطالب فى الكلية .
٣ — دراسة فردية منزلية .
٤ — حلقات مناقشة صغيرة .

اولا — المحاضرة العامة : (ساعة واحدة كل اسبوع)

تشبه فى بعض وجوهها المحاضرات العامة عندنا يديرها الاستاذ المشرف على المادة وتتناول أحد موضوعات المنهج بالتعريف العام وذلك بطرح الخطوط العريضة للموضوع ، ثم توضيح طريقة العمل فيه مع استغلال عروض الأفلام السينمائية .

وقد تتناول محاضرة الاستاذ تعليقا على موضوع سابق بما يمهد للطالب فرصة لتقديره وربطه بالموضوع الجديد والغاية الرئيسية فى المحاضرة هى ابراز الموضوع وتوجيه الطلاب عقليا لأهم نقاطه الرئيسية واثارتهم لمتابعته .

ثانيا — الدراسة الفردية الموجهة : (٤ ساعات كل أسبوع)

وهى الجزء الهام والجديد بالنسبه للتجربة ، وفيه يعتمد الطالب اعتمادا كبيرا على التسجيلات الصوتية والمواد المعملية . وتفصيلها كالآتى :

* المعمل مفتوح من السابعة والنصف صباحا حتى العاشرة والنصف مساء ، كل أيام الأسبوع ، وذلك للدراسة الفردية التى **يتلقى فيها التوجيهات عن تسجيل صوتى على شريط** اعدم القسم .

* يتناوب الاشراف العام على هذه الدراسة الفردية معيدون او مدرسون مساعدون موجودون طيلة الوقت .

* يأتى الطالب الى المعمل فى الوقت المناسب له وفق جدول خاص فيعين له المعيد أو المدرس المساعد مكانا فى المعمل ، ويقدم له تسجيلا صوتيا يسترشد به فى عمله طوال الاسبوع ، فيعمل فيما يكلف به من أعمال محددة حتى يرضى نفسه وحتى يقتنع أنه أجاد ، فقد يعيد تجربة ما بقدر ما تقضى به الضرورة ، ولكن يقيد المعيد المشرف الوقت الذى قضاه كل طالب فى المعمل .

* المكان المخصص للطالب فى المعمل مجهز بحيث يكفل له الاستماع بمفرده — دون تشويش على جاره — الى التسجيلات الصوتية الخاصة التى توجهه فى المعمل ، بطريقة تشبه طريقة ماكينات التعليم وتوفر له تعليمات قد لايجدها بسهولة الا إذا اتصل بالأستاذ .

* وبالاضافة الى جهاز الاستماع الى التسجيلات الصوتية يجد كل طالب المواد اللازمة لدراسة الموضوع طوال الأسبوع مثل النباتات الحية ، والعينات المحفوظة ، المجهر والشرائح المجهرية والصور ، والقطاعات والخرائط ، أما الأدوات اللازمة لاجراء التجارب فقد

تكون موضوعة أمام الطالب أو في أماكن معينه يدله عليها التسجيل الصوتي وتكون مميزة بحروف أو أرقام .

* وتتضمن الدراسة بالمعمل أنواعا من النشاط العلمي هي اجراء التجارب ، ومراقبة العروض العملية التي يجربها بعض المعيدين ، وفحص العينات ، ودراسة الصور الفوتوغرافية . والمصورات والشرائح المجهرية ، والقيام بأبحاث صغيرة ، وقراءة التقارير عن بعض البحوث المنشورة ، ومناقشات شفوية مع المعيد أو المدرس المساعد ، يكتب في نهايتها الطالب تقريرا بعد اقتناعه بأنه أتم كل الأعمال المطلوبة منه .

ونقدم فيما يلي مثالا لبعض أنواع النشاط التي يطلبها شريط التسجيل من الطالب ويوجهه فيها :

١ – فحص عرض عملي مقدم في المعمل .

٢ – اجراء تجربة معينة مستعملا المواد الموضوعة امام الطالب أو التي في مكان آخر في المعمل .

٣ – جمع المادة العلمية التي يستطيع الطالب جمعها من التجارب التي يجريها في المعمل أو من الصورة ثم تحليلها .

٤ – فحص الشرائح المجهرية – وتقدم له في هذه الحالة صورها الفوتوغرافية معلمة بارقام لترشد الطالب في دراسة الاجزاء المطلوبة في الشريحة ، ثم يطلب منه بعد ذلك تعيين أجزاء وتركيبات مماثلة في الشريحة ولكنها غير معلمة في الصور الفوتوغرافية .

٥ – اجراء تجارب من واقع كتيب المعمل .

٦ – دراسة المصورات . او الجداول العلمية او النماذج .. الخ .

الابحاث :

من المفروض أن يقوم كل طالب بثلاثة أبحاث تعرفه بطرق البحث العلمي ، وقد يقوم ببحث رابع سعيا وراء الامتياز .

يرسم له الشريط المسجل الاجراءات الخاصة بخطوات العمل بوضوح تام بالنسبة للبحث الأول ثم تتدرج هذه الاجراءات في البساطة من بحث الى آخر لتمكن الطالب من الاعتماد على نفسه . ففي البحث الأول يخبر الشريط الطالب بالمشكلة ويحددها له ، ثم يبين له الطرق التي يسلكها والمواد التي يستعملها ، والمادة العلمية التي يجمعها ، ولكنه لايقدم له اية مساعدة في تحليل تلك المادة .

أما في البحث الثاني فيخبره بالمشكلة ويحددها له ، ويرشده للطرق التي يستخدمها والمواد التي يستعملها ، ولكنه يترك للطالب تحديد المادة العلمية اللازم تجميعها وكيفية تحليلها .

أما فى البحث الثالث فيخبره بالمشكلة وتحديدها ولكنه يترك له اختيار المواد وطريقة معالجتها ، وتعيين المادة العلمية اللازم جمعها ، كما يترك له التفكير فى اختيار طريقة تحليلها .

اما البحث الرابع فمطلوب من الطالب القيام به دون أى أرشاد .

بهذا التنظيم للدراسة الفردية يصبح لدى المدرس المساعد النوبتجى وقت متسع لبحث المشاكل الفردية ، ويتمكن الطلاب من مناقشه مايحلو لهم أو ماقد يخفى عليهم فى حينه .

ثالثا ـ الدراسة المنزلية :

أما الدراسة المنزلية فهى ليست واجبات شبيهة بما يكلف به التلاميذ فى المدرسة الثانوية أو الاعدادية عندنا يقدمونها للمدرس لتصحيحها ، وانما هى قراءات يكلف بها الطلاب ويكون القصد منها الاستعداد للموضوع المزمع دراسته ، وتكون بمثابة قاعدة للمناقشة . وتكون الدراسة المنزلية ايضا مشكلات علمية يعهد بها للطالب لكى يفكر فيها مبتدئا بالمراجع المقررة وملاحظاته فى أثناء عمله فى الكلية .

حلقات المناقشات : (ساعة كل أسبوع)

يتجمع الطلاب فى مجموعات تبلغ الثلاثين مع رائد له خبرة فى المناقشة .

يتناقش الطلاب فى المشكلات التى صادفتهم فى المعمل أو القراءات المنزلية كما قد يستغل جزء من وقت المناقشة فى عمل اختبار للطلاب فى موضوع الدراسة .

ماذا قالت الجامعة عن هذه الطريقة .. ؟

* فيها تركيز على عملية التعلم أكثر منه على عملية التعليم .
* مهدت للطالب أن يخطو فى دراسته وفقا لقدرته على أستيعاب العلم .
* نظمت وقت الطلاب ومهدت لهم اختيار أنواع من النشاط أكثر تحديا لعقولهم وارضاء لميولهم .
* تزيد من فرص انتباه الطلاب ، وتقلل من عوامل تشتيت الانتباه فى المعامل الجماعية والمدرجات .
* ينال الطلاب عناية فردية من المعيد اكثر من ذى قبل .
* وفرت وقتا للدراسة لعدد كبير من الطلاب بدون ازدحام المعامل وبغير حاجة الى عدد كبير من الاساتذة .
* وفرت مجهود هيئة التدريس .
* جعلت الطالب يشعر بمسئوليته الشخصية عن عملية التعليم .

أكاديميات قادة الشباب فى أسبانيا

للأستاذة زينب محرز

كان لقيام الحرب الأهلية فى اسبانيا وانتصار الوطنيين فيها على الشيوعيين عام ١٩٣٩ أثره من توجيه السياسة التعليمية بها . فزادت العناية بالشيوعية القومية كما أصبحت التربية الدينية والتربية الفنية والجماليه وكذلك التربية الرياضية قبلة أنظار المربين لاعتقادهم الراسخ فى اهميتها لحياة الفرد والمجتمع والدولة .

وتدعيما لهذه الاتجاهات عملت الدولة على أن تعد قادة للشباب يعهد اليهم ــ بصفة خاصة ــ بمهمة اعداد النشء اعدادا دينيا وقوميا ورياضيا وجماليا وانشأت من أجل هذا الفرض مدارس لاعداد مدرسى هذه المراد على أن يقوموا بتدريبها ضمن مناهج المدارس على إختلاف أنواعها ومراحلها حتى العليا منها . واطلقت على مدارس اعداد هؤلاء المدرسين أو القادة اسم « اكاديميات قادة الشباب » .

نشأة أكاديميات قادة الشباب باسبانيا .

أنشئت هذه المدارس سنة ١٩٤١ ، وافتتحت سنة ١٩٤٢ عقب الانتهاء من الحرب الاهلية الاسبانية انشأها رجال الحركة الوطنيــة وخاصة قسم جبهة الشباب وهو القسم الذى أخذ على عاتقه تربيــة النشء لمواجهة أعباء المستقبل سياسيا واجتماعيا واقتصاديا .

وجدت تلك الهيئة أن خير الوسائل لاعداد الأجيال القادمة هــو تربيتهم تربية سياسية رياضية شبه عسكرية بجانب التربية الفنية . ورأت أن هذه التربية لن تتم الا عن طريق اعداد المدرسين والمربين أولا فهؤلاء هم الدعامة الأولى التى يمكن أن ترتكز عليها تلك السياسة ؛ لذلك سرعان ما تولت تلك المهمة ، فاحتضنت فئة من أبناء الأسبان المتعلمين ممن يخلصون للحركة وللقائمين عليها ، وافتتحت لهم معهدا اطلقت عليه اسم « الأكاديمية القومية للقادة والمربين » انشئت هذه الأكاديمية من قسمين : قسم للبنين ويسمى اكاديمية Sosi Antonio (زعيم الحركة الوطنية) وقسم للبنات ويعرف باسم اكاديمية Lsobel Lo Cofolica (وهى ملكة اسبانيا التى لها فضل وحدتهــا ونهضتها) .

ولقد اقتصرت مهمة تلك الاكاديميات فى بادىء الامر على اعــداد مربين للجبهة ، فعملت على تخريجهم باقصى سرعة واختارت طلابها ممن أتموا تعليمهم وثقافتهم العلمية فى الجامعات والمعاهد العليا ، سواء منهم

الموظفون العاملون وغير الموظفين ، واستغرقت مدة دراستهم تسعة أشهر: ستة منها للدراسة النظرية ، وثلاثة للدراسة العلمية ، واقتصرت الدراسة على مواد التربية الرياضية ومبادىء التربية العسكرية والتربية الفنية .

وعندما توفر العدد المطلوب للتدريس فى منظمات جبهة الشباب اتجهت تلك الأكاديميات الى اعداد مدرسين من هذا النوع للعمل فى مدارس التعليم العام وذلك حتى تضمن تنشئة جيل يعمل على اعادة بناء اسبانيا من جديد على أسس قومية وطنية ثابتة ، دعامتها مبادىء الحركة الوطنية ، فتوسعت فى قبول الطلبة بمعاهدها وتنوعت المؤهلات المطلوبة للالتحاق بها ،وزادت المناهج وتنوعت بحسب المؤهلات التى تمنحها هذه الإكاديميات واشتملت على المواد العلمية بجانب المواد الفنية والرياضية والعسكرية .

ولقد نتج عن هذا التوسع فى القبول ان قسم الطلبة الى قسمين.
الأول خاص بحاملى شهادة البكالوريا (الدراسة الثانوية) وما فى مستواها وبخاصة شهادة معلمى المرحلة الأولى .

والثانى لغير الحاصلين على هذه المؤهلات العلمية . كذلك طالت مدة الدراسة فأصبحت سنتين لطلبة القسم الاول : وثلاث لطلبة القسم الثانى ، الأولى منها اعدادية يتلقون فيها من العلوم ما يرفع مستواهم الى مستوى خريجى المرحلة الثانوية العامة . ويتخرج الطالب فى هذه الاقسام حاملا شهادة « مربى مساعد من جبهة الشباب » وهى أول درجة من الدرجات العلمية التى نص عليها قانون انشاء تلك الاكاديميات: مربى مساعد — مدرس مربى — كبار المربين .

وفى سنة ١٩٤٧ عملت هذه الأكاديميات على انشاء مرحلة ثانية ؛ وهى مرحلة المدرس المربى « ليرتقى اليها من يرغب من خريجى المرحلة الاولى . وجعلت مدة الدراسة فيها سنة واحدة .

ولكن سرعان ما تعدل هذا النظام سنة ١٩٤٩ ، عندما زاد الاقبال على هذه الاكاديميات ووضحت اهميتها فى أعداد مدرسى المواد التكميلية(١) بالتعليم العام بمراحله المختلفة .

منذ ذلك الوقت والنظام الحالى لاكاديميات قادة الشباب أصبحت مدة الدراسة بها خمس سنوات مقسمة الى مرحلتين : المرحلة الأولى وتعرف بالمرحلة الاعدادية ، ومدة الدراسة بها سنتان يلتحق بها غير الحاصلين على المؤهلات التى فى مستوى التعليم الثانوى ويتخرج فيها المربى المساعد « الذى كثيرا ما تستخدمه الدولة فى التعليم بالمدارس الريفية بمدارس المعلم الوحيد فى المناطق النائية .

أما المرحلة الثانية فمدتها ثلاث سنوات يتخرج فيها المدرسون

---

(١) تنص القوانين التعليمة فى أسبانيا على أن المراد ، بالمواد التكميلية هى:التربية الوطنية ، التربية الفنية والرياضية،التربية الاجتماعية

المربون لجميع مراحل التعليم العام . ويلتحق بها الحاصلون على مؤهلات علمية ، أقلها ما هو فى مستوى المرحلة الثانوية . ويتخصص فيها الطالب فى المواد الرياضية والفنية والمبادىء العسكرية .

وجدير بالذكر أن سن الالتحاق بهذه الاكاديميات ليس محددا بسن معينة اذ أن المؤهل اللازم للالتحاق بها متنوع . ومع ذلك فقواعد القبول وشروطه ثابتة ، يجب مراعاتها معهما اختلفت المؤهلات وهى : —

١ — أن يكون اسبانى الجنسية منضما الى حزب الفلانخ (١) أو الهيئات التابعة لرجال الحركة الوطنية .

٢ — أن يكون حسن السير والسلوك .

٣ — خالى من العاهات

٤ — أن ينجح فى امتحان القبول الخاص بهذه الأكاديميات

٥ — أن تكون سنة ما بين ١٨ و ٣٥ سنة للبنين وما بين ١٨ و ٣٠ سنة للبنات .

ويفضل فى الألتحاق بها من توفرت فيه أحد الشروط الآتية : —

اشترك فى الحرب الأهلية — انضم الى سلك الضباط الاحتياط — اشترك فى معسكرات الشباب التابعة لحزب الفلانخ — كان أسيرا فى الحرب الأهلية ثم طلبة مدارس المعلمين والحاصلون على أى مؤهل علمى .

والدراسة بهذه الأكاديميات بمراحلها المختلفة — موزعة على ثلاثة أقسام يكلف الطالب بالدراسة بها جميعا وفق خطة معينة .

أ) وهذه الأقسام هى القسم الخاص بالتربية السياسية . وتدرس فيه المواد الآتية : —

تاريخ العالم وجغرافيته ، تاريخ الحضارات وثقافتها ، تاريخ أسبانيا وجغرافيتها .

تاريخ الحركه الوطنية ، جغرافيا اقتصادية ، تربية عسكرية . —

ب) قسم الدراسات الاقتصادية والاجتماعية وتدرس فيه المواد الآتية : —

اللغة الأسبانية وآدابها وقواعدها . اقتصاد سياسى ، تاريخ المذاهب الاقتصادية ، جغرافيا اقتصادية سياسية اجتماعية قوانين العمل .

جـ) قسم التربية الرياضية ومبادىء التعليم العسكرية وتدرس فيه :

رياضة طبيعة علم نبات وحيوان ، تمرينات رياضيه وتمرينات عسكرية ، التمرين على المعسكرات والطوابير العسكرية رسم معلومات

---

(١) هو الحزب الرسمى للدولة .

عامة عن الجيوش : تمرينات على قيادة الشباب .

على أن هذه الدراسة قابلة للاختصار اذا احتـــاج الأمر لتخريج دفعات بسرعة ومما يسترعى الانتباه فى نظام هذه الاكاديميات ان طلبتها اما من الموظفين العاملين فى الدولة فعلا ، واما من غير الموظفين وســواء هذا ام ذاك فكلاهما يعتبر عضوا فى هيئة المربيين والقادة من جبهـــة الشباب بمجرد التحاقه بالأكاديميه له ما لهم وعليه ما عليهم .

غير أن الموظفين من هؤلاء الطلبة لهم وضع خاص من ناحية المرتب، اذ تكلف مصالحهم التى كانوا يعملون فيها قبل التحاقهم بالأكاديميـــة بصرف مرتباتهم ومخصصاتهم طوال مدة التحاقهم بالدراسة فى هــذه الأكاديميات وذلك علاوة على ما يتقاضون من الأكاديميات ذاتها من علاوة شهريه تصرف لهم ، وفى أثناء دراستهم . أما بعد تخرجهم ، فتقـــوم هيئه جبهة الشباب بصرف الفرق بين مرتباتهم الحكوميـــة او مرتب الدرجة او الفئة التى سيشغلونها فى سلك مدرسى جبهة الشباب .

أما الطلبة غير الموظفين فلهم مكافآت خاصة يحددها الاعلان الذى تنشره الجبهه عند طلبها لكل دفعة جديدة .

وخريجو هذه الأكاديميات ــ ممن ليسوا أصلا من حملة شهادة معاهد معلمى المرحلة الأولى ــ المعينون فى سلك التـــدريس بمدارس التعليم العام ، يشغلون درجة مدرس بالتعليم الثانوى (١) والتعليم العالى أساسا وتعتبر تقديراتهم لاعمال طلبـــــة هذه المدارس فى المواد التى يدرسونها أساسا يتوقف عليه نجاح الطالب أو رسوبه فى سنى الدراسة بها ، فلا يعتبر الطالب ناجحا فى تلك الدراسات الا اذا حصـــل على شهادة من مدرس جبهة الشباب بمعهده تثبت كفاءته وصلاحيتـــه فى المواد التى يدرسها هذا المدرس ، وذلك لأن هذه المواد ليست موضوع امتحان تحريرى للطلبة .

واخيرا ، يجب أن نراعى أن هذه الأكاديمية ــ فى وقتنا الحالى ــ تعمل على تخريج نوع آخر من المدرسين ــ خلاف مدرسى التعليم العام ــ لايعملون الا فى قيادة فرق حزب الفلانخ ، فهؤلاء لهم قسم خاص فى هذه الأكاديميات ، لايلتحق به سوى قواد فرق حزب الفلانخ ، من درجـة رئيس أورطة . ومدة الدراسة به سنتان .

وطلبة هذه الأكاديميات على اختلاف اقسامها ، يلتحقون بالاقسام الداخلية بها ، ويعيشون عيشة عسكرية ، اذ أنهم مقسمون الى وحدات عسكرية ويسيرون وفق تنظيمات عسكرية معروفة ، فكل طالب منهم عضو فى وحدة عسكرية ، علاوة على كونه عضوا فى فصل دراسى . وعليه ان يؤدى واجبات عسكرية بجانب واجباته الدراسية .

---

(١) مدرسو التعليم الثانوى العام وما فى مستواه يقسمون فى أسبانيا الى عدة فئات هى :

أساتذة ، مدرسون ، مدرسون مساعدون ، معيدون .

رأى كلية التربية - جامعة عين شمس
بشأن تقويم التلاميذ فى المدرسة الابتدائية (١)

هناك عدم تناسب بين ما يحققه التعليم الابتدائى عندنا من نتائج وما نعقده عليه من آمال . ويتضح ذلك من نتائج البحوث التى أجريت على تلاميذ المدارس الابتدائية ، ومن تقارير كثير من مفتشى الأقسام ، ومن شكوى كثير من الآباء من ضعف مستوى أبنائهم أو بطئهم فى تعلم القراءة وعدم المامهم بالحروف الأبجدية وعجزهم عن قراءة الكلمات والجمل التى تقدم لهم ، هذا فضلا عن نتائج الاختبارات التى أجرتها وزارة التربية والتعليم على تلاميذ الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية، فى مديريات التعليم المختلفة .

وترجع هذه الظاهرة الى أسباب متعددة ، ونخص بالذكر منها هنا مشكلة نظام النقل الآلى .

نظام النقل الآلى :

من أهم الأسباب التى يعزى اليها ضعف كفاية التعليم الابتدائى ما اصطلح على تسميته بنظام « النقل الآلى » من صف الى آخر ذلك أن المادة ١٥ من القانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ نصت على ما يأتى :

« ينقل التلميذ من فرقته الى التى تليها فى جميع الفرق الدراسية، اذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لاتقل عن ٧٥ ٪ من ايام العام الدراسى ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لأعذار مقبولة » .

وقد فهم مضمون هذه المادة فهما سطحيا ، واستقر فى الأذهان أن المدرسة الابتدائية تلغى الطرق التى كانت سائدة قبل ذلك فى تقويم التلاميذ وبخاصة امتحانات النقل فى آخر العام ، أو غيرها من انواع الامتحانات ، فطالما انه لايوجد ترسيب لبعض لتلاميذ فلا داعى للامتحانات او لأى وسائل لتقويم عمل التلاميذ ، نتيجة للوظيفة التقليدية للامتحان فى نظامنا التعليمى .

ومن الواضح أن نظام النقل من صف الى آخر دون رسوب كان يقوم على كثير من الافتراضات الاساسية فى تنظيم عملية التعليم والوفاء بمطالبها بالنسبة للتلميذ ، لكن مصطلح « النقل الآلى » قد سار فى اتجاه « اقل المقاومة » لقد أخذ جانبا وغابت عنه جوانب : انه مصطلح غير موفق وينبغى القضاء عليه نهائيا .

ان النقل الآلى يقول ان علينا أن نستقبل التلاميذ فى المدرسة

---

(١) هذا الراى يمثل جزءا من بحث الكلية المقدم للمؤتمر تحت عنوان « وسائل الارتفاع بمستوى التعليم الابتدائى » .

ونعلمهم فى الفصول وان مجرد وجودهم مع المدرس فى الفصول كفيل فى حد ذاته باستفادتهم بطريقة تلقائية عن طريق التعرض للمؤثرات التعليمية بما يضمن انتقالهم من صف الى صف ، أو من مرحلة نضج تعليمى الى مرحلة تالية .

وقد ادى هذا الفهم السطحى لنظام النقل الآلى الى اضطرار الوزارة لشرحه باصدار القرار الوزارى رقم ٣٥ بتاريخ ٢٨-٧-١٩٦٠ بناء على توصيات التخطيط بشأن نظم نقل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية ، وتشتمل مواده ، على تحديد واضح لدور التقويم والاختبارات ، وتوزيع مسئولياتها كجزء لايتجزأ من العملية التعليمية ، فهى لايمكن أن تتم على الوجه السليم بدونها . ولا بأس هنا من ذكر ما نص عليه هذا القرار الذى ربط النقل من صف الى الصف الذى يليه - دون رسوب - بالشروط والضمانات التالية :

مادة ثانية : « تقوم المدارس الابتدائية باشراف المختصين بعمليات تقويم دورية شاملة للوقوف على مدى تقدم التلاميذ » .

مادة ثالثة : « يعتبر المعلم مسئولا عن مستوى تلاميذه ، وتقوية الضعاف منهم والوصول بهم الى المستوى المطلوب فى كل صف ، ويراعى ان يؤخذ ذلك فى الاعتبار عند تقويم المعلمين » .

مادة رابعة : « يقوم المفتشون عند زياراتهم للمدارس باجراء اختبارات لقياس مستوى تلاميذ كل صف،ومدى وصولهم الى المستوى المنشود ، ويحاسب المعلم فى ضوء ذلك » .

مادة خامسة : «يقسم التلاميذ الى فصول (شعب) طبقا لتجانسهم فى المستويات اعتبارا من الصف الثانى ، وكذلك يقسم داخل الفصل الواحد الى فئات متجانسة وتتبع طرق التدريس الملائمة لكل فئة » .

مادة ثامنة : « تتولى كل مدرسة القيام بجميع الوسائل المؤدية لتقويم مستوى التلاميذ . والكشف عن مدى تقدمهم ونواحى ضعفهم» .

مادة سابعة : (يخطر ولى أمر التلميذ شهريا بتقرير عن حالته ، ومدى تقدمه ونواحى ضعفه) .

مادة ثامنة : « تتولى كل مدرسة القيام بجميع الوسائل المؤدية الى تقوية الضعاف والعناية بهم ، ويقوم مفتشو الاقسام بالاشتراك مع نظار المدارس بوضع النظم الكفيلة بتحقيق هذا الغرض » .

وقد نشرت وزارة التربية والتعليم المركزية هذا القرار وما سبق اصداره من توصيات هيئة التخطيط بالوزارة فى مطبوع « قرارات هيئة التخطيط - التعليم الابتدائى - مايو ١٩٦١ » .

وواضح أن المدارس الابتدائية لم تأخذ من كل هذه الشروط والضمانات شيئا الا المفهوم السطحى لمصطلح « النقل الآلى » متجاهلة مستوى تحصيل التلاميذ تجاهلا تاما .

ونحن نقدم مقترحاتنا هنا وفق الأسس التالية :

١ ـ ان عمليات تقويم التلاميذ فى المدرسة الابتدائية ليست قاصرة على عملية « غربلة » التلاميذ لاختيار الصالح وابعاد غير الصالح ، كما هو المفهوم التاريخي لوظيفة الامتحانات ، ومن هنا لايعكس فهم عمليات « الترسيب » فى هذه المرحلة على أنها هدف عملية التقويم وانما هدفها الأول والاخير هو ان يصل التلميذ قبل نهاية العام الى أقصى ما يستطيعه وما تؤهله له استعداداته وامكانياته .

٢ ـ ان هدف عملية التقويم هو تشخيص نواحى التعلم ومهاراته بمايبين مواطن الاتقان ومواطن القوة والضعف فى تحصيل التلاميذ فى نواحى نموهم فى ضوء الأهداف والمستويات لكل صف دراسى مما سبقت الاشارة اليهم .

٣ ـ معالجة نواحى الضعف فى كل تلميذ بحيث يصل قبل نهاية العام الى غاية ما يستطيعه من نمو .

وعلى هذا الأساس يمكن القول بان عمليات التقويم فى هذه المرحلة هى اساليب تعليمية ، وليست خارجة عن العملية التعليمية نفسها ، فهى ليست عمليات اضافية وليست غاية فى ذاتها ، وانما هى جزء لايتجزأ عنها ولا يمكن الاستغناء عنها كشرط اساسى للتقدم التحصيلى والنمو السليم .

اساليب التقويم وحسن الافادة بها :

للتقويم وسائل مختلفة يجب ان نستعين بها جميعا فى تقويم التلاميذ بالمدرسة الابتدائية وهى :

١ ـ الاختبارات :

أ ـ عقد الاختبارات الدورية المتكررة تحريرية وشفوية ـ اثناء العام الدراسى ، فى فترات منتظمه ، وفى الفترات التى يرى المعلم ضرورة قياس مدى معرفة التلاميذ لعملية من العمليات اللغوية أو الحسابية أو غيرها من النواحى التحصيلية الاخرى .

ويجب الاستفادة من الاختبارات الدورية فى التعرف على مشكلات التلميذ التحصيلية ، بمعنى انه لايكفى وضع علامة خطأ على ما كتبه التلميذ ، وما قاله ، وانما لابد من تعريفه بسبب الخطأ فيما كتب او حسب ، وان كان هذا الخطأ متكررا فلابد من اعطائه تمرينات وتدريبات خاصة بهذا النوع من الموضوعات او المسائل بحيث يتبين الاجابة الصحيحة ويفهمها .

هذا ومن المهم هنا الا يعتمد المعلم فى تقويمه للتلاميذ على نصوص الكتاب المدرسى وحده ، اذ كثيرا ما يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب ، ويرددونها دون فهم او استيعاب حقيقى ، وبذلك يضيع عليه فرصة طيبة لمعرفة المستويات الحقيقية للتلاميذ ، لهذا يجب ان توضع فى يد المعلمين اختبارات تتناول ما حصله التلاميذ من خبرات فى قالب جديد يتفق مع مافى الكتاب المدرسى فى المستوى والروح ويختلف عنه فى النص .

ويستطيع المعلم أن يفيد بهذه الاختبارات الدورية المتكررة فى تقسيم تلاميذ فصله الواحد الى مجموعتين مثلا يتقارب افراد كل منها فى المستوى التحصيلي ، كما يتقاربون فى سرعة الاستجابة لما يتعلمونه فى المدرسة من خبرات ومهارات ، فتشمل احدى المجموعتين مثلا ولتكن المجموعة (أ) التلاميذ المتوسطين فما فوق، وتشمل الثانية (ب) من هم دون المتوسط ، ويجوز ان يكون التلميذ فى مجموعة (أ) فى الحساب مثلا وفى مجموعة (ب) فى القراءة.

ب ـ عقد اختبارات فى نهاية العام الدراسى ابتداء من الصف الثانى لمعرفة الصورة العامة للتحصيل الدراسى ، هذا ويستفاد من نتائج هذه الاختبارات فى تقسيم تلاميذ الصف الواحد الى فصول متقاربة فى المستوى التحصيلى كما تدل عليه نتائج عمليات التقويم المختلفة وعلى الاخص اختبارات نهاية العام الدراسى .

جـ ـ كذلك لابد من العمل على أعداد مجموعات من الاختبارات الصالحة لقياس المستوى التحصيلي فى المهارات المدرسيه المختلفة ونخص بالعناية المهارات الاساسية كالقراءة والكتابه والحساب ، وذلك حتى يسهل على المعلم الاستعانة بها فى تقويم التلاميذ فى نهاية كل صف ، وعلى وجه الخصوص فى نهاية الصفوف الثانى والرابع والسادس ، والتعرف على مدى افادة التلاميذ ومستواهم فى مختلف المحافظات ضمانا للوصول الى مستوى عام فى مختلف مدارس الجمهورية ومحافظاتها ، وهنا مجال للبحث والدراسة والتجريب فى وضع هذه الاختبارات .

٢ ـ ملاحظة المعلم لتلاميذه : ويتطلب هذا استمرار الملاحظة وادراك مدى التقدم والنمو ومدى التحسن فى الناحية التحصيلية او الناحية الاجتماعية داخل الفصل وفى البيئة المدرسيه وما يقوم به التلاميذ من قراءات ومناشط مختلفة ، ويجب على المدرس تدوين ملاحظاته بانتظام فى بطاقات التلاميذ لاستمرار المتابعة ، وادراك مدى كفاية وسائل التوجيه أو العلاج .

وتسجل هذه الملاحظات فى سجلات خاصة وفى بطاقات مدرسية ليسهل الانتفاع بها والرجوع اليها فى دراسة مشكلات التلاميذ والاتصال بأولياء الأمور ، ولا يقتصر ما يسجل فى هذه البطاقات على الناحية التحصيلية بل يجب أن يمتد الى ما يكتسبه التلاميذ من اتجاهات وميول وعادات لها أهميتها فى بناء شخصياتهم وتحديد اساليب سلوكهم .

٣ ـ الاجتماعات المنتظمة بين المدرسين والنظار ، ومفتشى الاقسام لمناقشة صعوبات التعليم ، ونتائج التقويم ، ضمانا لاستفادة التلاميذ المستمرة وتقدم نموهم فى التحصيل واكتساب العادات الفكرية والاجتماعية السليمة .

التقويم وتقسيم المرحلة الابتدائية الى ثلاث حلقات

أشرنا من قبل الى تقسيم المرحلة الابتدائية الى ثلاث حلقات ، وينبغي مراعاة أن يكون انتقال التلميذ من حلقة الى أخرى انتقالا متدرجا ونتيجة لوصول التلميذ الى المستوى الذى حددته الدراسات والأبحاث لهذه الحلقة ، ويتطلب ذلك ما يأتى :

١ ـ أن يعنى المعلم عناية خاصة بعمليات التقويم فى الصفين الثانى والرابع ، وان يعطى الاعمال التحريرية طول السنة وامتحان آخر العام وزنا خاصا ، فيعقد لتلاميذ هذين الصفين امتحانا استطلاعيا فى ابريل ، يستعين به بالاضافة الى الأعمال التحريرية والشفهية طول العام على معرفة مستوى ماصلوا اليه ، وما اذا كان هذا المستوى يوصلهم الى الفرقة التاليه .

٢ ـ يساعد المعلم التلاميذ الضعاف بما ينظمه لهم من دروس وتمرينات تعالج بطريق مباشر مواطن الضعف فى تحصيلهم ويركز كلما امكن على المهارات الاساسية ، ثم يقوم بتقويم تحصيلهم مرة أخرى فى يونيو .

٣ ـ اذا لم يبلغ بعض التلاميذ المستوى المطلوب ، كتب لولى الأمر بنقاط الضعف على وجه التفصيل ليتعاون مع المدرسة فى تدارك هذا الضعف ، ويقوم المعلم بتحديد العمل المطلوب من التلميذ فى العطلة الصيفية ، ويتابع ذلك لمدة شهر مثلا فى أول العام الدراسى حتى يعطى فرصة أخرى لاختباره وادراك مدى تقدمه .

٤ ـ قد يتبين بعد كل ذلك أن فئة قليلة لاتزال غير قادرة على متابعة دروس الصف الثانى فلا مانع من ان يبقى هؤلاء للاعادة فى صفهم .

ومن المنتظر أن يكون عدد هؤلاء التلاميذ المعيدين قليلا ويكفى لتكوين فصل مستقل فى المدرسة الواحدة الكبيرة ، وقد يكون اقل فيوضع مع تلاميذ الصف المقابل ، وفى كلتا الحالتين ينبغى اعداد تدريبات ودروس خاصة لهؤلاء التلاميذ بحيث لاتكون الاعادة صورة مطابقة تماما لما درسوه فى العام السابق ، بل تكون منصبة على معالجة مشكلات التلاميذ الخاصة التى كانت سببا فى تخلفهم عن زملائهم .

وفى أسوأ الحالات قد يصل بعض التلاميذ خلال ست سنوات الى نهاية الصف الرابع حيث يبلغون مستوى الاستخدام الوظيفى لما اكتسبوه من مهارات الأمر الذى يبعدهم فى المستقبل عن الارتداد الى الامية وقد يصل بعضهم الآخر الى مستوى الصف الخامس ، واذا وجدت أماكن فى لمدرسة وكان سنهم يسمح أمكنهم متابعة الدراسة بالصفوف التالية .

ولكى تؤدى عمليات التقويم أهدافها يجب مراعاة ما يأتى :

أ ـ العناية بالدراسات الخاصة بالتقويم والقياس فى مدارس ومعاهد

وكليات اعداد المعلمين ، وذلك حتى يدرك المعلم ادراكا واعيــا الاساس النظرى للتقويم والقياس فى المدرسة الابتدائية ويمارسه عمليا .

ب ـ تدريب المعلمين تدريبا عمليا على استخدام الاختبارات ، ويحسن ان يكون ذلك اثناء وجودهم فى معاهد اعداد المعلمين ، وكذلك اثناء وجودهم بالخدمة .

جـ ـ تدريب المعلمين على استخدام البطاقات فى تدوين نتائج عمليــات التقويم بطريقة تضمن سهولة تتبعها وتفسيرها .

د ـ تدريب المعلمين على تقسيم تلاميذ الصف الواحد الى مجمــوعات متجانسة وتقسيم تلاميذ الحلقة الواحدة الى مجموعات متقاربة مرنة داخل الحلقة .

هـ ـ هلنا ويحسن اعداد مجموعة من الاختبارات المقننه المتبادلة حتى تكون فى ايدى المعلمين يستخدمونها كلما احتاجوا الى ذلك .

و ـ يحسن أن يكون المعلمون فى دور المعلمين من ذوى الخبرة العاليــة بمشكلات التعليم الابتدائي .

طبعت بمطابع البلاغ
٢٠٦ شارع منصور

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly : November-January-March-May

Literoutrre materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director : 13, Liberation Square ,Cairo Tel. : 70686	Annual Subscription: P.T. 84 for Members P.T. 60 for The Journal P.T. 40 for Students P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

1 Et Issue **November 1963** **Year XVI**

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة السادسة عشرة يناير (كانون الثانى) ١٩٦٤ العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٧٠٤٦٨٦)

الاشتراك السنوي :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو)

السنة السادسة عشرة   يناير ١٩٦٤   العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ــ بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد فهرى

شخصية الأستاذ اسماعيل القبانى

الدكتور عبد العزيز القوصى

انني حين أتحدث عن شخصية المغفور له الاستاذ اسماعيل القبانى لا أريد بطبيعة الحال أن أنمق الألفاظ كما يفعل الناس فى مثل هذه المناسبات ، وانما أريد أن أكون موضوعيا . ذلك لان موضوعية الدراسة لمثل هذه الشخصية تحوى من الروعة أكثر مما تحويه الألفاظ المنمقة .

شخصيته بوجه عام : وتذكرنى شخصية الأستاذ القبانى ، الى حد ما ، بشخصية الأستاذ لطفى السيد . ذلك لأن لطفى السيد أثر بسلوكه وتصرفاته وأعماله أكثر مما أثر بما نشر أو الف ، ولا أقصد هنا أن أوازن بين الأستاذ لطفى السيد والأستاذ القبانى ، وانما اقصد أن ابين نقطة مشتركة من حيث نوعها لا من حيث درجتها . فالأستاذ القبانى لم يؤلف كثيرا ، ولم ينشر كثيرا ، ولم يتكلم كثيرا ، ولكنه كان يعمل ، وكان يؤمن بطريقة التفاعل المباشر بين عقل وعقل ، وبين روح وروح . ويمكننى أن أقول أنه طبع أجيالا وأجيالا من المربين عن طريق تأثيره الروحى ، وتأثير ايمانه وعمله وفكره .

أخلص من هذا الى أن الاستاذ القبانى لم يؤثر بقلمه ولسانه بقدر ما أثر بعقله وقلبه وروحه وعمله . ولست اريد بهذا انه لم يحاضر ولم يدرس ولم يكتب ، وانما أقصد أن ما نشره وما القاه كان مجرد قطرات من فيض زاخر كان يحس به أمثالى من تلاميذه ومريديه .

ولعل سائلا يسأل ، وهل عرفته مدة كافية حتى تصفه هذا الوصف وحتى تكون دقيقا فيه ؟ . واجيب عن هذا بأنى عرفته اربعة واربعين عاما كاملا .

القبانى المدرس عام ١٩١٩ : فحين قامت ثورة سنة ١٩١٩ كنت تلميذا فى السنة الرابعة الابتدائية بمدرسة الجمعية الخيرية الاسلامية بأسيوط . وكان هذا قبيل انتهاء العام الدراسى بشهرين تقريبا . وحدث أن مدرسنا فى اللغة الانجليزية المرحوم الاستاذ هلالى على كان قد اشترك فى الثورة كواحد من كبار محركيها وزعمائها ، وحكمت عليه المحكمة العسكرية

بالاعدام فأطلق لحيته وتنكر فى زى بائع ريفي متجول ، وحمل على كتفيه حزمة من البصل واخرى من الثوم ، وانطلق فى سبيله ينادى ببيع ما يحمل . وظل هكذا حتى ضعف جسمه واعتل قلبه وتورمت قدماه . ثم مرض ومات . وقد بكته أسيوط وما زالت تبكيه .

وعندما هرب الاستاذ هلالى على أصبحت فرقتنا على حد تعبيرنا اذ ذاك « يتيمة » لا مدرس لها . وظهر فى أسيوط فى ذلك الوقت شاب يتأجج ذكاء ونشاطا ووطنية اسمه « اسماعيل افندى القبانى » . وكان قد عاد اذ ذاك من البعثة ــ بحسب ما سمعنا ــ بسبب صحى . وعرفت كل أسيوط بعودته ، وجرى الحديث عنه فى الأوساط المختلفة . وأعجبت بى لما سمعته عنه . وكان فى الحادية والعشرين من عمره .

وسرعان ما عرفت أنه كان يجالس الشيخ عبدالرحمن تاج ، والأستاذ ابراهيم مصطفى ، والأستاذ محمود الدرويش ، والأستاذ محمد عبد الحافظ ، وذلك فى « دكان » صغير يبيع الثلج والفازوزة لصديق اسمه الشيخ محمود النجار . فكنت أراقبه فى غدوه ورواحه . وكان هذا كل ما كنت أملك ازاء بطل ظهر حديثا فى حياة غلام مثلى فى بلد صغير كأسيوط .

وبعد أيام قليلة دخل علينا ، فى فرقتنا ، الأستاذ الشيخ ابراهيم مصطفى ومعه الأستاذ القبانى ، وأبلغنا أنه قد تطوع بأن يعلمنا لغة انجليزية بدلا من الأستاذ هلالى على . وبذلك أكون أول من تتلمذ عليه ، وأكون بحق ابنه البكر كما ذكر الأستاذ الدكتور سيد محمد باشا فى كلمته التى ألقاها فى كلية التربية فى تأبين الفقيد .

ومنذ ذلك الحين بدأت بينى وبينه علاقات أخذت تتوثق يوما بعد يوم ، وكانت تسعد بالمد أحيانا ، وتتعرض للجزر أحيانا أخرى ، ومع ذلك فقد كانت تتصف بصفة واحدة وهى أنها كانت شبيهة بعلاقة الأخ الاصغر بشقيقه الأكبر .

من أيامه الأولى فى التدريس : واذكر بوضوح أن أول شيء قام به بعد أن تتطوع بتعليمنا الانجليزية ، هو أن طلب الينا أن نذكر له أسماءنا ، فأبدى قوة فى التذكر كبيرة اذ أعادها جميعها بعد أن سمعها مرة واحدة ، دون أى خطأ ، وكان عددنا حوالى الثلاثين . ثم أخذ ينادى كل واحد باسمه ، فهذا قوصى ، وذاك فرغلى وثالث جلال الى غير ذلك من الاسماء ثم كتب على السبورة ١ ٢ ٣ ٤ = صفر وطلب الينا أن نضع + ــ لنحصل على هذه النتيجة ، واستخدم هذا النوع من الامثلة ليختبر ذكاءنا ، وليعرف الفروق بيننا ، وليعودنا على طريقته فى التدريس من توجيه

الأسئلة واستقبال الاجابات وغير ذلك . وما كاد ينتهى الدرس الاول حتى كان قد عرف كل واحد منا ، وشعر كل تلميذ فى فرقتنا انه يعرفه ، وحتى تكونت علاقة وثيقة بينه وبين تلاميذه . وقد ظل بالنسبة لى كما عرفته فى الدرس الأول ،شديد اليقظة ، متوقدالذكاء ، سريع الحركة ، دقيقا حازما ، عطوفا ، كبير القلب . وهكذا استمر اسلوبه طوال حياته كمدرس وأستاذ .

وكان من طبيعته انه اذا فكر فى فكرة استغرق فيها حتى يستوفيها درسا ، واذا بدأ عملا فانه يتابعه حتى يتمه . ومن هنا كانت النهايات عنده أهم من البدايات ، فكان يتأخر فى الوصول الى حجرة الدراسة لبدءالدرس ولكنه كان يصر على اتمام ما جهزه من عمل . ولذلك قل ان كان يحضر الدرس من أوله ولكن قل كذلك ان كان يترك حجرة الدرس قبل ان يتم عمله . ولم يكن يلقى دروسه ، وانما كان يستنبطها من تلاميذه ، فكان درسه بمثابة نشاط عقلى دائب بينه وبين تلاميذه فهو يفكر معهم وهم يفكرون بعضهم مع بعضهم الآخر ، ويفكرون معه . هكذا علمنى وعلم تلاميذه العلوم الرياضية وعلم النفس والتربية وتاريخ التربية وطرق التدريس .

وعندما عرف تلاميذه عنه حب التفكير والاستنتاج فانهم كانوا يجهزون اسئلة يلقونها عليه خلال الدرس . ولم يكن للاسئلة أحيانا علاقة بالدرس فكنا نسأله فى الاحداث العالمية والاحداث المحلية والوطنية والامور الاجتماعية وما يظهر فى الصحف من اخبار وغير ذلك . ولهذا لم يكن الاستاذ القبانى مدرسا فحسب بل كان مربيا ، ولم يكن أستاذا للرياضيات فحسب وانما كان يتعهدنا أيضا كمواطنين يشعل فينا روح الوطنية ويذكيها .

واذكر ذات مرة أن وجدنى جالسا أطالع على مقعد فى فناء مدرسة أسيوط الثانوية ، ثم سألنى كم الساعة الآن ؟ فقلت له الساعة الواحدة والربع ، ثم سأل ومتى تناولت غذاءك ؟ قلت له منذ ربع ساعة ، فقال اذن لا يجوز أن تطالع وانما يجب أن تريح ذهنك بعد تناول الطعام ، وعلل كلامه تعليلا علميا مقنعا .

وهكذا لم يكن يترك فرصة داخل حجرة الدرس أو فى فناء المدرسة أو خارج المدرسة الا جعلنا نتعلم فيها شيئا ذا اثر دائم فى حياتنا .

لهذا كان والدا ومربيا ومدرسا وأخا . وكان يشعر ان كل واحد منا ذخيرة بشرية يجب أن تستنبط وأن تعمل ، وكنا نشعر أنه جعل نفسه مسئولا عن كل واحد منا .

عين الاستاذ القبانى مدرسا للرياضيات فى مدرسة اسيوط الثانوية عام ١٩١٩ ، وكان يعلم شقيقى المرحوم الدكتور محمد ثم علمنى فى عام ١٩٢٢/١٩٢٣ . وهنا توثقت بينى وبينه علاقة المعلم بالتلميذ . وكنت أزوره فى بيته من آن لآخر لاستمتع بمناقشاته واحاديثه واتغذى بهـا وكان يشجع هذه الزيارات . ثم حدث فى صيف ١٩٢٣ أن سمعت اشاعة بأنه سينقل للقاهرة فحررت لوالدى خطابا « وقد كتبت له لانى لم أكن أجرؤ على مشافهته فى موضوع قد يحتاج الى أخذ ورد » اقول له أن الاستاذ اسماعيل القبانى سينقل الىالقاهرة ، ولابد انأحول من مدرسة أسيوط للمدرسة التى سيعلم فيها فى القاهرة اذ انه لا يمكننى البقـاء لمواصلة التعلم فى أسيوط بعد نقله منها . فقال لى والدى « لا تتعجل الحوادث » وفى نفس الوقت كنت قد كتبت للاستاذ القبانى وكان فىأجازة بالقاهرة خطابا أبثه فيه مشاعرى لما سمعت من أخبار النقل . وكتبت الخطاب بلغة مراهق يتحدث الى بطله . فرد على بخطاب رقيق أراد منى أنأكون اقربالى واقعية النضج منىالىخيال المراهقين ، وكانللخطابأثر .

ويمكننى أن أورد أمثلة لا حصر لها توضح أن الاستاذ القبانى كانمنذ عرفته مربيا تجرى روح التربية الكاملة فى دورته الدموية بل ولها عنصر فى كل خلية من خلايا جسمه وروحه

لذلك فانه يمكننىأناخرج عنالاسلوب المتبع فىعلمالنفس عند تحليل الشخصيات ، فبدل أن أقول انه كان انبساطيا وانطوائيا ، أو كان ذكيا أو غير ذلك ، فانى أقول أنه كان الاول والوحيد فى مصر الذى اتصـف **بالشخصية التربوية الكاملة** ، فكان تيار حياته . وتيار شخصيته التربوية متطابقين تمام التطابق .

فى محاضراته العامة

وأول محاضرة عامة سمعتها له كانت عن « اسحق نيوتن » القـاها على جميع طلاب مدرسة أسيوط الثانوية ومدرسيها فى عام ١٩٢١ . واتصفت محاضرته بسحر التأثير وقوته ودوامه ، فما زالت عباراته فى هذه المحاضرة ترن فى أذنى حتى الآن ، وما زلت أذكر أغلب أجزائها

وكان حين يلقى محاضرة يكون اقرب الى صاحب رسالة ، يدعو الى رسالته بقوة وهادفية . وقد انطبق هذا على كل محاضراته ، فهكذا كانت محاضرته فى مؤتمر التعليم الاولى فى دار العلوم عام ١٩٢٥ حتى كان أول من دعا الى توحيد التعليم الأولى والابتدائى . وقد سـمعنا بعد ذلك بسنوات عديدة بنفس الفكرة تظهر فى فرنسا وتظهر فى كثير من البـلاد الراقية الاخرى .

وكانت فكـــرة التوحيـــد تقـــوم على أســـــاس تذويب الفـــروق الثقافية بين الناس ، وتوحيـــد عقليـــة الشـــعب وتحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وخلق عقلية مصرية متجانسة بعد أن كانت هناك عقلية المواطن الذى يخرج من الكتاتيب والازهر وعقلية المواطن الذى يخرج من المدرسة الاجنبية وعقلية المواطن الذى يخرج من المدرسة الابتدائية الحديثة ، وبين العقليات الثلاث يكاد ينعدم كل أتصال

فالاستاذ القبانى نادى وعمره ٢٧ عاما بأعلى صوته بخطة عملية لخلق عقلية مصرية موحدة متجانسة تعمل عملها الوطنى فى قوة كوحدة

طبعت هذه المحاضرة فى كتيب مستقل ملحق بصحيفة المعلمين ، وهى الصحيفة التى كان ينشرها اذ ذاك جماعة من خريجى المعلمين العليا ودار العلوم أذكر منهم الاستاذ عبد الحميد حسن والاستاذ محمد علىمصطفى والأستاذ مصطفى امين

وهكذا كانت محاضراته الجريئة التى ألقاها فى المؤتمرات المحليـة والاقليمية والدولية . وكانت محاضرته الجريئة التى حلل فيها التقرير المشهور الذى أصدره المرحوم الاستاذ نجيب الهلالى حين كان وزيرا للمعارف عام ١٩٤٤ ، وهى المحاضرة التى رد عليها بعد ذلك الاســتاذ الدكتور طه حسين . واثارت المحاضرتان تيارين فكريين كان لهما أثر كبير فى تاريخ التعليم فى مصر .

المربى المحبوب

لم يكن الأستاذ القبانى أستاذا يلقى محاضرات فى التربية ودروسـا فى علم النفس ، وانما كانت روحه مشبعة بالاســلوب التجريبى العلمى الصحيح . فقد حدث أنه نقل فى عام ١٩٢٤ من مدرسة أسيوط الثانوية الى مدرسة المعلمين الثانوية ، وسرعان ما نقل بعد ذلك الى مدرســة المعلمين العليا حيث كان يدرس بعض الوقت علوما رياضية ، ولكنه كان يدرس اغلب الوقت علم النفس والتربية والتربية العملية .

ولهذا فانى ما كدت اترك المدرسة الثانوية عام ١٩٢٤ حتى قابلتـه مرة أخرى فى مدرسة المعلمين عام ١٩٢٥ . على أن علاقتنا خارج دور التعليم كانت مستمرة ، فكنت ازوره واخى المرحوم الاستاذ محمد فؤاد جلال بين آن وآخر فى مسكنه بشارع ابى السباع القريب من شـارع محمد فريد ، وفى مسكنه بعد ذلك فى مصر الجديدة . وكان كمـا قلت يرحب بزيارتنا ويجلس الينا ، ولعله رأى فينا مادة بشرية صالحةللتشكيل الذى كان يرمى اليه

كان يعلمنا التربية العملية خلال عامى ٢٧/٢٦ ، ٢٨/٢٧ وقد جعلنا

ننظر الى كل درس على انه تجربة علمية ، وكان يعقد معنا مناقشات جماعية بعد كل درس لابد ان تترك كل منها اثرا فعالا فى كل واحد من تلاميذه

وبهذا كون أول مدرسة من المعلمين المربين ، واعد نفسى ايضا أحد ابنائه البكر فى ميدان التربية

وهنا اذكر سرا لم اذكره قبل اليوم . وهذا السر هو انى كنت طول حياتى مولعا بالعلوم الرياضية وكنت مبرزا فيها ، وقد كان للاستاذ القبانى أثره فى هذا . ثم حدث أن علمنى علم النفس والتربية فأولعت بهما حتى أهملت الرياضة بعض الشىء ، ثم تفوقت فيهما أكثر من تفوقى فى الرياضيات . ولهذا سافرت عضوا فى البعثة للتخصص فى علم النفس مع أن ولعى الأول والأقدم كان بالعلوم الرياضية .

وفى صيف عام ١٩٢٨ زرته فى بيته بمصر الجديدة وتحدثنا فى موضوع البعثة . وقلت له أن الوضع يقتضى أن اسافر لدراسة علم النفس ، فقال ولكن ولعك الاول بالرياضيات . . فقلت له « تشوف » فهز كتفيه بمايدل على موافقته ، وكانت موافقته مهمة لى من الوجهة النفسية فلم أكن أحب أن أسير فى طريق أرى انه غير راض عنه .

واستمر الاستاذ القبانى يدرس التربية العملية وعلم النفس والتربية فى المعلمين العليا . وفى عام ١٩٢٩ جاء الى مصر الاستاذ ادوارد كلاباريد العالم النفسى السويسرى المشهور ، فكان طبيعيا أن يلازمه ، واجريا معا سلسلة من التجارب التربوية والنفسية . واشتركا معا فى وضع اساس معهد التربية . وبذلك كان البناء الأول لكل الحركة التربوية الحديثة فى مصر والعالم العربى من خليجه الى محيطه . وكان للاستاذ القبانى ولتلاميذه آثارهم خارج هذا النطاق ولا أذكر صلاته القوية بعد ذلك « ببوفيه » الذى حضر الى مصر واشترك معه فى انشاء « رابطة التربية الحديثة » ، وكنت سكرتيرها مدة طويلة من الزمن ، ولا صلاته القوية « بسبيرمان » ونحتاج الى مجلدات لنصف ما كان يحدث مع هؤلاء جميعا

ولكن الذى يهمنى أن أذكر شيئا آخر — فأمثال هذه الصلات يمكن أن تقع لكل انسان . وهذا الشىء هو انه بعد أن درس التربية سنوات قليلة رأى ضرورة وجود مدرسة يكون حرا فى أن يطبق فيها ما يعرفه من أسس ومبادىء . فقد تشبع بآراء « جون ديوى » ومن تبعه من تلاميذه امثال « كلباترك » و «بودا» و «رج» وغيرهم . ولم يقنع بتدريس آراء ديوى ونظرياته وانما أراد أن يضعها موضع التطبيق

وهنا يأتى المثل الرائع للايمان بالرسالة

بدات الفكرة عنده عام ١٩٣٢ ، وقوبل بالسخرية والاستهزاء من جميع من كان فى وزارة المعارف ولم يشجعه الا شـــخص واحد وهو المرحوم الأستاذ عبد الفتاح صبرى .

ولم يكن عبد الفتاح صبرى بمفرده كافيا لمساندته ، ولذلك بدأ بالفكرة متواضعة كل التواضع . بدات ببضعة فصول سميت بالفصول التجريبية وضعت فى الطابق تحت الارضى بمعهد التربية الذى كان موجودا فى ذلك الوقت فى حدائق الاورمان

وكلمة حق أقولها ان مدير معهد التربية فى ذلك الوقت الاستاذ امين سامى حسونه . كان يشجعه كل التشجيع .

وكلمة حق أخرى أقولها وهى أن ما من فكرة صغيرة أو كبيرة دخلت فى الحقل التعليمى كوسيلة اصلاح منذ عام ١٩٣٥ حتى الآن الا وكانت نابعة من عمل الاستاذ القبانى وعمل تلاميذه فى الفصول التجريبية والمدارس النموذجية . وهذا كلام يمكن اثباته بالوثائق والأدلة اثباتا قاطعا .

فالبناء البشرى الهائل الذى يعمل فى مصر الآن والذى سيظل يعمل يرجع كثير من فضله الى الاستاذ اسماعيل القبانى .

رسالته الوطنية

ولم يكن الاستاذ القبانى يعمل بوحى تربوى علمى نابع من ابراج العلماء وانما كان واقعيا وكان تجريبيا ، وكان فوق هذا وذاك وطنيا مخلصا لم يعبر عن وطنيته فى ميدان السياسة ولكنه عبر عنها فى ميدان التربية .

وحدث ذات مرة أن كان يمر بأزمة نفسية بسبب محاربة اعمـــاله وأفكاره ، وطالما مر بازمات نفسية بهذا السبب ، وكنت أجلس اليـــه فى منزله فوجدته حزينا مهموما فقلت له وما يحزنك ؟ ولا يمكنك أن تفعل شيئا ، وقد أديت واجبك حق أدائه فقال « انى حزين على هـــذا البلد » ويقصد البلد واجياله وما يترتب على ما يطرأ على نظم التعليم من تغييرات ضارة بحسب رايه .

وتبينت لى رسالته الوطنية حين وضع رسالة « باللغة الانجليزية عنوانها مائة عام فى التعليم المصرى » وكانت هذه الرسالة وثيقة فى يد الوفد الذى ذهب لهيئة الامم المتحدة عام ١٩٤٨ برئاسة المرحوم النقراشى « باشا »

وانى انصح بترجمة هذه الرسالة ونشرها بالعربية فهى تبين الوضع فى أحوال التعليم قبل الاحتلال الانجليزى وأثناء الاحتلال ثم منذ نيل الاستقلال عام ١٩٢٢

وقد وضحت وطنيته فى رسالته حين تحدثت عن فلسفة جهوده منه عام ١٩٢٥ لتوحيد التعليم الاولى والابتدائى وحين أوضحت جهده لاقامة مثل تعليمية عملية واقعية فى المدارس التجريبية والنموذجية كذلك تبدو وطنيته حين اشترك بين عامى ١٩٢٠ ، ١٩٢٤ مع الاستاذ محمود فهمى النقراشى مدير التعليم بمجلس مديرية اسيوط والاستاذ عبد الرزاق السنهورى وكيل النيابة فى مشروعات عملية لتعليم الكبار ومحو اميتهم

ايمانه بالتربية الاستقلالية

وكان يرى التربية الوطنية فى التربية الاستقلالية وهذه سياسته التى درج عليها فى المدارس التجريبية والنموذجية فكان أساس عمله ان يتربى التلاميذ تربية استقلالية .

وفى احد الاجتماعات السنوية فى مدرسة النقراشى النموذجية قلت مرة أن هذه مدارس لا يتعلم فيها التلاميذ فحسب وانما يتعلم فيها المدرسون والآباء والنظار والاساتذة . تتعلم فيها مصر باجمعها ممثلة فى هؤلاء جميعا

وحين قلت يتعلم قصدت يتربى ، واذا أردت ان اشرح معنى هذا طال بى الكلام ، ولكن اذكر كيف اشترك الآباء فى انجاز بناء المدرسة ، وكيف لعب الآباء كرة القدم مع ابنائهم ، وكيف خلع مدرس اللغة العربية ــ وكان متزمتا ــ ملابسه ونزل الى الفناء ليجرى مع الاطفال ويلعب

تربية اجتماعية ، عملية ، استقلالية ، وطنية ، تربى الشخصيات ، ومع ذلك لم تهمل العلم بل قطعت فى العلم مراحل لا يسهل تصديقها

وفكرته فى التربية الاستقلالية ــ كاساس لصيانة استقلال البلاد وتدعيمه ــ كانت جزءا من كيانه ، فقد اشترك فى جمعيات الطلبة فى مدرسة أسيوط الثانوية حتى انه كون جمعية عام ١٩٢٠ اسمها « الجمعية الزراعية » وكانت هذه الجمعية تزرع ، وقد كان لها محصول من البطاطس وغير البطاطس ، وكانت تفخر به وتبيعه ولم يكن محصول البطاطس مقصودا لذاته وانما كان المقصود التربية الاجتماعية الاستقلالية التعاونية العملية الواقعية

وبهذه الروح ذهب الى مدرسة المعلمين المتوسطة ثم المعلمين العليا

وجعل نفسه مسئولا عن جمعيات الطلبة ومجلة المدرسة . وبهذه الروح انشأ معهد التربية وتعهد المعهد وتعهد المدارس النموذجية وتعهد أجيال المربين .

فى خارج معاهد التعليم

وكانت له حياة خصبة غاية الخصوبة فى خارج المعاهد والمدارس . كان عضوا بارزا فى جماعة الرواد ، وعضوا اساسيا فى لجنة التأليف والترجمة والنشر . وكان يهتم بمدرسة الخدمة الاجتماعية ــ وكان يحرر قسم التربية فى مجلة الثقافة ــ وكان يحرر صحيفة التربية وكان يوجه رابطة الخريجين . وحين أعدد جوانبه خارج معهد التربية وخارج عمله كمستشار أو وزير فاننى أذكر قليلا من كثير . ولكن المهم أنه كان عضوا بناء فحين عدت من البعثة فى عام ١٩٣٤ اصطحبنى معه يوما لأرى نشاط الرواد وشرحه لى وطلب منى أن أتطوع للعمل فتطوعت ثم عمل على ضمى للجماعة فانضممت وعملت سنوات طويلة مستمرة ، وكان معنا فى هذه الجماعة الدكتور وليم سليم والمرحوم فؤاد جلال والاستاذ عبد الهادى والدكتور عبد العزيز سامى والأستاذ احمد حسن وكثيرون « بل وقليلون آخرون » وبعد أن استقررت فى هذه العضوية أخذنى للجنة التأليف ، وشرح لى عملها ورسالتها وأدخلنى فى عضويتها . وهذا الذى فعله معى مرة بعد أخرى فعله مع من كان يرى فيهم صلاحية من تلاميذه . وهذا شيء أفخر به .

وكان يعمل فى كل ما يعمل بقوة واندفاع واصرار وايمان

من صفاته الشخصية :

وحين يطلب الى أن احلل شخصيته بالمعنى الذى يرتضيه علم النفس فانى أرى فى حياته العقلية ذكاء يوافقنى كل انسان على أننا لم نر ذكاء يدانيه ونعرف جميعا القصة التى تحكى عنه وسألناه عدة مرات عن صحة هذه القصة أو خطئها فلم يعط جوابا لان فيها شيئا من المدح لذاته وكان يكره هذا أشد الكراهية .

والقصة انه كان تلميذا فى كتاب لفقيه فى أسيوط اسمه الشيخ سيد القيط عليه رحمة الله « وكان كتابه فى العتبة الزرقاء قريبا من مسجد جلال الدين السيوطى » . ويقال ان سعد زغلول زار هذا الكتاب فى السنوات الاولى من هذا القرن وسأل الاولاد سؤالا نصه كما يأتى : يوجد على شجرة عشرة عصافير ، وأخذ ولد حجرا وقذفه على الشجرة فأصاب عصفورا فوقع . فكم عصفورا يبقى على الشجرة ؟ فقال الاولاد تسعة ،

ولكن ولدا صغيرا ظل رافعا يده ، فسأله سعد « وانت يا شاطر » فقال لا يتبقى عصفور واحد لان بقية العصافير ستخاف وتطير

وتفرس سعد فى الولد ووجد فيه علامات النجابة الخارقة ثم سأل عنه الشيخ سيد فعلم ان والده لا يستطيع ان يعلمه فى المدرسة الابتدائية لرقة حاله فمنحه سعد مجانية فى المدارس الابتدائية الحكومية . وكانت هذه أول مجانية تمنح ، وقد كسرت بها قاعدة تعميم المصروفات على كل من يتعلم بحسب السياسة الاستعمارية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت

ومنذ هذا التاريخ انفتح الباب قليلا لمجانية محدودة ثم اتسع الباب الى ان وصلنا الى ما نحن فيه الآن .

وبهذا كان لذكاء التلميذ اسماعيل بداية لاثر فعال فى حياة الامة بأسرها

وسواء أكانت هذه القصة صحيحة أم لا فانه لا جدال فى أن الاستاذ القبانى كان أذكى من عرفت

ولفرط ذكائه كانت قدراته العقلية الاخرى على درجة بارزة ، فكان يستعمل ذكاءه استعمالا جيدا فى كتاباته وخطاباته ومحاضراته ومحاوراته ومناقشاته

وكانت حياته المعرفية خصبة غاية الخصوبة ، فقد اتصفت بالاتساع والشمول اذ كان يحيط بامور السياسة وامور الفن التصويرى ، وكان يجادل فى اللغة وفى التاريخ . وهذه ليست عبارات مرصوصة وانما كان يفعل هذا حتى يلم بكل ماتحويه عقلية الاساتذة فى معهد التربية والمدارس النموذجية ، ولذلك كان يناقشهم فى الاسئلة التى يضعونها لامتحان التلاميذ والطلاب . ولم تكن حياته المعرفية تمثل تكديسا لالوان المعرفة بل كانت مترابطة فى ذهنه ترابطا منطقيا وكانت مصنفة تصنيفا واضحا

هكذا كان ذكاؤه ، وهكذا كانت معارفه وكانت قدراته .

أما حياته العاطفية فانها كانت غنية حساسة . فكان يفرح لفرح أصدقائه وتلاميذه فقد بادر بالابراق الى فى قوص حين رقيت للدرجة الرابعة وكانت غيبتى فيها قصيرة . وكان يحزن لوفاة صديق حزنا شديدا وكان حزنه يجعله مضطربا أياما متوالية فى بعض الحالات . وكان انسانا يطرب للصوت الجميل والمنظر الخلاب . وكنت أراه فى عواطفه وانفعالاته انسانا بكل معنى الكلمة ، فلم يؤثر جبروت عقله فى انضاب عاطفته ، بل ان قوة عاطفته كانت على مستوى قوة عقله ــ كان فيها الشمول ، وفيها الرقة ، وفيها القوة وأعرف أن أناسا كانوا احيانا يستغلون فيه رقته

وكان يقف أحيانا بين ميله العاطفى وعمقه المنطقى موقف الحائر .

فكان رحمه الله من آن لآخر يأخذ رأيي في بعض الأشـــخاص . وكنت ادهش كيف ان واحدا بهذا العقل وهذه الخبرة يأخذ راى واحد مثلى . وحين كان ياخذ رايى كنا نتفق احيانا ونختلف أحيانا ، وكان احيانا يأخذ برايى واحيانا لا يأخذ به ، ولكنه كان يأخذ به في اغلب الاحيـان وكنت أخشى أن يكون هذا عطفا منه على ومراعاة لاحساساتى

هذه عاطفته وتلك معرفته ، أما ارادته فكانت غاية في الصلابة والمضاء ذلك لانه كان يربط دراسته وعاطفته باهدافه ، وكانت أهدافه دائمـــا أهدافا عامة عالية . ومن هنا جاءت صلابته واصراره ومضاؤه .

وبسبب هذه الصلابة كان يختلف مع بعض الناس على بعض المسائل الشخصية الفردية . ومن هنا كان هناك اناس لا يحبـــونه وهؤلاء هم اصحاب النزعات الشخصية الفردية الذين لا يرغبون في التضحية بالامور الفردية في سبيل الامور العامة . وطبيعى أن يكون لمثل الاستاذ اسماعيل القبانى بعض من لا يحبونه . ولكن الذى لاشك فيـــه أن هؤلاء الذين لا يحبونه كانوا يحترمونه أشد الاحترام بل وربما لم يحترموا شخصا آخر في ميدانه مثله . فالاحترام شيء والمحبة شيء آخر .

ولم يكن يهمه رحمه الله أحبه الناس أم لم يحبوه مادام يعمل مخلصا لمصلحة عامة

نقده لنفسه

دأب الاستاذ القبانى على أن يصل لرأيه بعـد دراســـة وتمحيص واقتناع . ولذلك كان يتمسك برايه هذا ويدافع عنه . ولهـذا كان في ميدان الرأى محاربا ، شديد المراس ، دقيق الخطة يعتمد على أساليب الكـر والفـر والتحليل والتجميع والتركيز والتخفيف ، وكان في اغلب مناقشاته ينتصر على من أمامه . وكان لتوالى هذه الانتصارات اثر كبير في زيادة اعتزازه برأيه وشدة تمسكه به

ولكنه مع هذا كله كان شديد النقد لنفسه وقد ظهر هذا واضحا عندما كان يجلس ليكتب موضوعا ما ، فما كان يبدأ في الكتابة حتى يشـــطب ماكتب ، ثم يعيده ، ثم يشطبه ، ثم يمزق الاوراق ويلقيها في السلة ثم يبدأ من جديد وهكذا . ولذلك كانت عملية تدوين آرائه عملية قاســية من الوجهة النفسية

وكان موقفه مما يكتب هو نفس موقفه مما يلقيه امام النـــاس في محاضرة . ولعل شدة نقده لذاته وصرامته مع نفسه هي التى كانت تقلل

من انتاجه المكتوب المنشور ، فقد كان ما نشر اقل بكثير مما كان يمكن ان ينشر .

والطريقة التى كان يعامل بها نفسه كان يعامل بها تلاميذه فكان يرى فى تلاميذه جوانب طيبة وكان يرى فى ارائهم انعكاسا لارائه ، وفى طريقة تفكيرهم انعكاسا لطريقته ، ولكنه كان يشبعهم نقدا ، فما كتب واحد منهم شيئا الا ونقده نقدا شديدا أو عدله ، وما القى واحد منهم حديثا الا اظهر عليه بعض الاعتراض

ومعنى هذا انه كان يعتز برأيه ويدافع عنه ، ومع ذلك فانه كان ينقده ليصهره . وكذلك كان يعتز بعقلية تلاميذه ويفخر بهم ، ولكنه كان ينقدهم اشد النقد ويضعهم فى بوتقته ليشكلهم بالشكل اللائق .

وكنا نسعد كل السعادة بكلمة تشجيع منه . ولم نكن نغضب لنقده وان كنا قد شعرنا احيانا بالارهاق من كثرة ما يقتضيه هذا النقد من عمل وجهد

وهنا اقف لحظة لأقول أن الاستاذ لم يكن ينعم كثيرا بالراحة ولايسعد بها اذ كان يرهق نفسه ويرهق تلاميذه حتى كلف نفسه أكثر مما يطيق البشر وكلف تلاميذه اكثر مما يطيق الناس . لم يكن رحمه الله يطيق الراحة لنفسه ولا لتلاميذه . فقد كان فى عمل مستمر وكان يريد أن يراهم جميعا فى عمل مستمر ، ولم يكن يقصد بذلك الارهاق للارهاق . وانما السر وراء هذا كله انه كان يجاهد فى سبيل رسالة وكان يدفع تلاميذه معه ليجاهدوا فى سبيل نفس الرسالة . والجهاد يحتاج الى جهد ، ويقتضى أن يكون الانسان فى عمل دائم ، وأن يكون جنوده فى عمل دائم

واني لاعتذر فى ختام هذا المقال لانى وان كنت قد حاولت ان اصف شخصية مدرسى واستاذى وزميلى وصديقى وأخى ، فلا شك انى لم اكن موفقا كل التوفيق ولا شك انى تركت جوانب هامة كثيرة . واقول بحق انه يصعب علينا الاحاطة بجوانب هذه الشخصية الاحاطة كلها

ولكننا والاجيال القادمة سنظل نعيش على مبادئه وآرائه وافكاره ، وستبنى التربية منها صروحها الصلبة الخالدة ، ولنا فى هذا قليل من السلوى والعزاء

* * *

صور من حياة الأستاذ إسماعيل القباني

للاستاذ احمد على

عرفت المرحوم الاستاذ اسـماعيل القبانى من ثلاثة وأربعين عاما ، وسمعت عنه قبل ذلك بعام ، وزاملته ستة عشر عاما أستاذا بمعهد التربية وخمس سنوات قبل ذلك ، سنة منها بالمدرسة التى سميت باسمه تخليدا لذكراه ، وأربع قبلها بالفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، وشرفت بالاشتراك معه فى كثير من الهيئات والجماعات التى أسسها أو أسهم فيها بنصيب كبير من جهده وعقله وعلمه .

أول ما سمعت عنه من أستاذنا المرحوم احمد امين ، وانا طالب بمدرسة القضاء الشرعى ، وكان ذلك ابان ثورة ١٩١٩ قال :

« سافر سعد زغلول مرة وهو وزير للمعارف سنة ١٩٠٨ الى أسيوط لزيارة مدارسها ، وراعه ما لاحظه من نجابة طالب صغير السن ضئيل الجسم ، برز من بين زملائه الاطفال بالتصدى للاجابة على الاسئلة الصعبة الى أن كان السؤال المشهور عن صياد أطلق بندقيته على عشرة عصافير فوق شجرة . فسقط منها أربعة ، فأجاب الأطفال بأن الباقى فوق الشجرة ستة ، وانفرد طفلنا بالاصرار على أنه لا يبقى منها شىء ، ولما سئل عن سبب اختلاف باقى الطرح قال : ان الباقى يطير .

وأعجب سعد بعقله وأمر له بمنحة . ولما عاد للوزارة بالقاهرة اشتد النزاع بينه وبين « دنلوب » المستشار الانجليزى اذ ذاك فى منح المجانية للنابهين من أبناء الوطن ، وانتهى الامر بتقرير مجانية لاول التلاميذ ، فكان هذا الطفل هو الاول الذى استحق المجانية الى أن حصل على البكالوريا ، فأرسل سعد من منزله برقية تهنئة لوالده بأسيوط وسأله عنه وطلب أن يراه ، وجاء الوالد للقاهرة وذهب مع ابنه لشكر سعد على تهنئته وتذكره اباه بعد هذه السنوات الطويلة ، وعرف سعد أن الطالب لم يقبل بمدرسة المعلمين العليا لصغر سنه رغم تفوقه فبعث بتوصية الى المرحوم اسماعيل حسنين فقبل بها ، وتخرج متفوقا كعادته ، وسافر فى بعثة لانجلترا ، ولما عاد من البعثة زار سعد زغلول ، فسأله عن الجهة التى يجب أن يعين فيها فأجاب أرغب أن اخدم فى الوسط الذى نشأت فيه فى اسيوط .. وعين مدرسا بأسيوط الثانوية .

وهناك لم يقصر جهده على التعليم بالمدرسة ، بل انشأ قسما مسائيا لتعليم المحرومين من أبناء الوطن وتطوع معه فى التعليم به بعض الفيورين ومنهم وكيل النيابة الاستاذ عبد الرزاق السنهورى ومدير التعليم الاستاذ محمود فهمى النقراشي .

هذا ما قصه علينا أستاذنا احمد أمين وهو يحدثنا عن ثورة ١٩١٩ ، ونحن مشوقون لحديثه العذب ، ولمعرفة اسم هذا الطالب ، فسألناه ، فقال : اسماعيل القبانى

***

ومضى عام ... وشاء حظى أن أكلف بتكوين لجان الطلبة بمديريات الوجه القبلى فسافرت ، وحرت فى بعض البلاد التى لم أرها من قبل ومنها أسيوط ، الى أن قابلت مصادفة فى أحد شوارعها المرحوم الاستاذ عبد الوهاب خلاف ـ وكان قاضيا بها ـ فطلب أن أحضر مساء فى النادى وهناك عرفنى بالمرحوم الاستاذ ابراهيم مصطفى عميد دار العلوم الاسبق ، وبعد قليل حضر فقيدنا فعرفه بى وبالمهمة التى كلفت بها ، وعندما افترقنا على باب النادى قال لى انه سيمر على صباح غد بالفندق الذى نزلت به بعد انتهاء الحصة الاولى . وجاء فى الصباح وصحبنى ليرينى معالم المدينة ، ثم سلمنى كشفا باسماء أعضاء اللجنة الذين اختارهم ممن يثق بهم ، وقال : الافضل الا يروك تفاديا لما كان يحدث فى المحاكمات العسكرية ايام الاحكام العرفية الانجليزية .

ومرت أعوام .. وتخرجت فى مدرسة القضاء الشرعى ثم دار العلوم واشتغلت بالتدريس .

ورأيته بعد عشر سنوات من اللقاء الاول فى منزل استاذى المرحوم احمد أمين فى أحد الاعياد ، وقام صاحب الدار بواجب التعريف كالمعتاد ، فقلت اننى قابلته وتحدثت اليه ، ولكنه لا يتذكرني ، وهنا داعبه الاستاذ أحمد أمين وطالبه بتطبيق اختبارات الذكاء ، على نفسه ، فنظر الى قائلا : ان الصورة فى ذهنى ولكن ذكرنى بشيء بسيط أستعين به ، فقلت : أسيوط فأجاب بسرعة لقد تغير زيك فقد كنت تلميذا فى مدرسة القضاء عندما قابلتك هناك

وتوطدت بيننا الصلات ، وعملت معه كما ذكرت ، ولمست فيه جوانب يندر أن يتمتع بمثلها كثير من خير من عرفت فى الحياة .

ولعل بعض الصور التى أعرضها ـ وما اكثرها ـ تظهر للقارىء جانبا من هذه النواحي التى قد تكون خافية علي بعض زملائه وابنائه ـ وما أكثرهم ـ بالاضافة الى ما عرف عنه فى قصة نشأته السابقة .

مدرسة القبانى

لمحت ومضات فى تاريخنا القريب والمعاصر احدثت اثرا ملموســـا فى نهضتنا العلمية والثقافية ، وفى تحرير العقل والفكر من الجمود الذى ران على أفئدة الشرق قرونا بسبب الجهل والذل والاستعباد .

ولعل أبرز من حملوا مشاعل هذه الاثار ، واثروا بتعاليمهم ، وكانت لهم مدارس خاصة ذات طابع متميز جمال الدين الافغانى وتلميذه محمد عبده ، ثم عاطف بركات فى مدرسة القضاء الشرعى التى لم يطل بها العهد فأغلقها الحسد والجهل ، ثم مدرسة القبانى التى ازهرت وأثمرت ولاتزال — ان شاء الله — رغم ماصادفها من عقبات ذللها بجهده ودأبه ، وفكره الصافى ، واخلاصه وتفانيه ، ونظرته الثاقبة لاعداد جيل ينشىء أجيالا ، ويؤثر فى أجيال تالية .

ويمثل هذا الجيل الذى أعده وزيرا التعليم العالى والتربية والتعليم وعمداء كليات التربية والمعلمين والمعلمات والخدمة الاجتماعية وأساتذتها وكثير من اساتذة الجامعات والمعاهد العليا والمدارس المختلفة ، وكبـــــار المشرفين على التربية والتعليم بالوزارتين ، وكلهم غرس يده ، متأثرون بمنهجه ، يترسمون خطاه ، ويسيرون على هداه ، ويعتزون بالانتساب اليه .

هذا الى ما رسمه من خطط ، وحدده من مناهج وطرق ، وشرعه من نظم وقوانين تتفق وبيئتنا ، وتساير النهضة الحديثة فى العالم كله — ولم يقف جهده عند حدود بلاده بل تعداه فاستعان به وبخبرته كثير من الاقطار العربية فى أوقات مختلفة — ولم يشرع على ورق ، بل طبق ونفذ بنفسه ، بدأ يتدرج بالتطبيق فى الفصول التجريبية الابتدائية الملحقة بمعهد التربية وهو أستاذ به ، ثم فى مدرسة الحسينية الثانوية الآن عندما اختير ناظرا لها بعد أن أشرف على وضع منهج التعليم الثانوى سنة ١٩٣٤ ، ثم فى المدرسة التى سميت باسمه أخيرا ، ثم بالنقراشى النموذجية بالقبة والارمان النموذجية — بعد أن عاد استاذا بمعهد التربية — وبدأ هذه التجربة بالقسم الابتدائى ثم تدرج بها للثانوى ، وبعد ما ثبت نجاح التجربة بهما انتشرت مثيلاتهما وتأثرت بهما المدارس الاخرى .

ثم مد نظره الى الريف فأنشأ مدرسة المعلمين الريفية بمنشأة القناطر لتكون نموذجا لمعاهد اعداد معلمين المرحلة الاولى ، وتعتبر بحق نموذجا للعمل والجهد الشاق الذى بذل فيها ، فقد كانت أرضا فضاء ، والفصول فى خيام ، وقام الاساتذة والطلبة والاهالى ببناء المدرسة واستكمال لوازمها كما كانت مركز اشعاع حقيقى للبلاد المحيطة بها .



ولعل التوفيق قد صادف اهله فى اختيار المدرسة التى ســـميت باسمه تخليدا لذكراه على قصر عهده بنظارتها فقد كان أول ناظر لها عندما انشئت سنة ١٩٣٦ ولذلك قصة فيها عبر :

بنيت هذه المدرسة لتنقل اليها المدرسة الحسينية الابتدائية التى تهدمت ، وفى أوائل أيام عطلة المدارس الصيفية تقدم ناظر معهد التربية اذ ذاك ومعه وكيل الفصول التجريبية الملحقة بالمعهد وهو الاستاذ السيد يوسف وزير التربية والتعليم الحالى بمذكرة لوزير المعارف المرحوم على زكي العرابي يطلبان فيها جعل هذه المدرسة ثانوية تجريبية امتدادا للمدرسة الابتدائية فأحالها الوزير على لدراستها ــ وكنت اذ ذاك سكرتيرا برلمانيا له ــ وحدد لهما موعدا قريبا بعد ثلاثة أيام ليجتمع بهما فأشرت عليه بأن يحضر الاجتماع صاحب الفكرة الاول ومنشىء هذه التجربة ومنفذها وموجهها ــ وكان فى ذلك الوقت ناظرا للحسينية الثانوية « فؤاد الاول سابقا » كما أسلفت ــ فرحب بالفكرة وتم الاجتماع الاول وحضره مصادفة المغفور له الاستاذ احمد لطفى السيد وانتهى بالاتفاق على أن يعد فقيدنا مذكرة مفصلة شاملة لمناقشتها فى مقر الوزارة ببولكلى السبت التالى .

ومع أنه كان قد تأهب للسفر الى لبنان يوم الاربعاء فقد أجل سفره وحضر فى الموعد ، واقتنع الوزير بعد مناقشة طويلة حضرها الاستاذ العشماوى وكيل الوزارة وصدر قرار بانشاء المدرسة وتعيينه ناظرا لها وطلب اليه الوزير ان يختار مدرسيها الذين يعرف فيهم الكفاية والقدرة على معاونته دون التقيد بأى قيد ، وتم ذلك فى مساء اليوم نفسه

وصدرت نشرة من مراقبة التعليم الثانوى ذكرت فيها أنها طالما تاقت الى تغيير طرق التعليم الثانوى بما يتفق والطرق الحديثة .. الخ

وسافر فقيدنا هو والعشماوى باشا الى لبنان بالاجازة . وفى هذه الاثناء حصل تغيير فى مراكز الوزراء بالوزارة نفسها فنقل العرابى للمواصلات وحل محله وزير اخر ــ يرحمه الله ــ تسلط عليه بعض حاسدى القبانى مدعين أن هذه المدرسة بدعة مستحدثة لا توافقنا فألغى قرار سلفه .

وصدرت نشرة أخرى بتوقيع مراقب التعليم الثانوى نفسه بأنه ثبت فساد هذا النظام ! ؟ وتقرر أن تسير هذه المدرسة كباقى المدارس الثانوية

وأمسكت بالنشرتين فى يدى أعجب لاخلاق المربين ورجال الحكم فكتبت للاستاذ العشماوى وجاءنى رده يحمل معانى من تجربته وخبرته بالناس ، ويهدهد من حدة اشفاقى على المثل العليا التى يتطلع اليها أمثالى من الشباب ــ وقتئذ ، ويعد بمعالجة الامر بعد عودته من لبنان .
وسمع منه القبانى بما حصل ، فعاد مسرعا ثائرا وقابله من اشار على الوزير متهكما بمشروعه فلم يرد عليه محتقرا ، ودخل على الوزير فى مكتبه ببولكلى وسأله : كيف ثبت لك فساد هذا المشروع والمدرسة لم تنشأ بعد ولم يعلن عنها ؟ ! هذه خطابات أربعة من زملائك الوزراء أرسلوها الى فى لبنان يطلبون حجز أماكن لابنائهم بالمدرسة . فارتج على الوزير .. وأخيرا فتح الله عليه بأن يطلب منه مذكرة بالموضوع . فرد عليه بأن المذكرة التفصيلية التى ناقشها زميلك منذ أقل من شهر واعتمدها ، ثم فرح بها ونشرها باسمه مراقب التعليم الثانوى ، موجودة بالوزارة فاطلبها ان شئت

وهم بالانصراف فاستمهله الوزير خجلا وطلب منا أن نجلس لنتحدث ، وأمر الساعى باحضار القهوة .

وطالت فترة الصمت فتململ القبانى فى جلسته ، وأخيرا قال‌له الوزير سمعت أنك تعلمت فى انجلترا وتأثرت بالتربية الاجنبية ، ألم تقرأ أوتسمع بالتربية عند العرب فتقتبس منها ؟ فقال بلى قرأت وسمعت ، فقال‌الوزير وعلى فمه ابتسامة التهكم حدثنى عن شىء مما تعلمته عنهم . فما أسرع أن لطمه بقصة رائعة أخرسته . قال :

« بينما كان عمر بن الخطاب رضى الله عنه متكئا على كثيب من‌الرمل فى السوق يرقب أحوال رعيته اذ أقبل من بعيد عتبة بن‌عامر عامل البصرة وخلفه تابعه يحمل كيسا كبيرا ، ونبه التابع مولاه الى مكان عمر ، فتوجها اليه للسلام ، فسلم الخليفة على عتبة بيمناه وضرب على عضده بيسراه وقال له : أراك سمنت وورمت ! ما الذى يحمل تابعك ؟ فقال عتبة انه يا أمير المؤمنين مال من حر مالى كسبته من التجارة . فقال عمر : ما اراك أخذته الا بجاهك ، يا تابع : اذهب به الى بيت المال .

ومرت الايام وولى عثمان الخلافة ، وجاء الناس يبايعونه ، وفيهم عتبة ، فقال له عثمان : ان مالك فى بيت المال لم يمس ، أتحب أن أرده اليك ؟ فقال : والله يا أمير المؤمنين انه من حر مالى كسبته من التجارة ، ولكن لا ترد على من قبلك فيرد عليك من بعدك » .

وقد تعلمت يا معالى الوزير من مثل هذه القصة أن الذين فهموا الدين حق فهمه وامتلأت قلوبهم بروحه واغراضه السامية ساروا على هداه فى أعمالهم ومعاملاتهم ، صادر عمر المال الذى شم فيه رائحة استغلال النفوذ ، ورد عتبة على عثمان بهذا الذوق الرفيع الذى لم يعرفه كثير من ذوى المراكز العالية فى عصرنا الحديث .

ولم ينطق الوزير بعدها بكلمة واحدة واكفر وجهه ، فاستأذن القبانى وانصرفنا ، وآلمنى أشد الالم أن كان ذلك تصديقا لقول اجنبى عاش فى بلادنا فترة طويلة وخبر اخلاقنا وهو المستر ريد ناظر مدارس فكتوريا . قابلته بمكتب المرحوم احمد حسنين باشا بقصر المنتزه بعد صدور القرار الاول ودار بيننا الحديث عن هذه المدرسة الحديثة فقال : سوف لا تفلح هذه المدرسة ، فرد حسنين باشا متعجبا وكيف وناظرها رجل التعليم الفذ اسماعيل القبانى ؟ ! فكان رد المستر ريد أعجب ، قال : اننا لو ذكرنا خمسة فقط من كبار المربين فى العالم لكان القبانى فى مقدمتهم . اتركوها له يتصرف بحريته الكاملة وفكره السليم تروا العجب . لكن تبعيتها لوزارة المعارف وأهواء المسئولين عن أمورها ستكون سبب ما أرى من عدم نجاح هذه المدرسة وتحقيق أهداف صاحب الفكرة .

وبعد أيام قليلة تراجع الوزير بعد حديث ودى مع مسئول كبير فسمح للقبانى باجراء بعض التجارب الحديثة فى السنة الاولى على أن ينظر فى مدها للسنة الثانية فقط اذا نجحت .

ورغبت فى ترك عملى بالوزارة والعودة للتدريس ونقلت لهذه المدرسة وجاء آخر العام كبار رجال الوزارة يزورون المدرسة ويشاهدون نتائج التجربة ، ولم يتكلم القبانى ، انما تكلم عمل التلاميذ ، وبهت الشانئون ، ثم ألقى الاستاذ العشماوى وكيل الوزارة كلمة رائعة عبر فيها عما شهد ورأى ، وعن وصول صاحب الفكرة السليمة الى هدفه اذ قرنها بالعزم الصادق والعمل المتواصل رغم العقبات التى كانت توضع فى طريقه

ومن هذه المدرسة تخير القبانى — فيما بعد — كثيرا من تلاميذه المدرسين فيها ومن غيرهم ممن عرف استعدادهم وكفايتهم لتحقيق ما كان يرسمه للمستقبل وارسلهم فى بعثات لانجلترا وامريكا للتخصيص فى التربية مع مختلف المواد الدراسية كل فى مادة تخصصه ليعودوا أساتذة فى معاهد اعداد المعلمين التى كان يعد لها العدة لينير الطريق أمام التوسع المنشود فى نشر التعليم على أسس تربوية صحيحة

***

ولهذه الدراسة أثر فى ناحية لم تعرف عن حياة القبانى ، وهو الرجل الجاد الذى شغله البحث والتفكير الدائم فى التربية والتعليم عن كثير من ملاذ الحياة أو الترفيه عن النفس .

دعوت مرة بعض زملائى من مدرسى المدرسة لتناول الشاى لتصفية الجو بين اثنين منهم ، وانتهت الجلسة بصفاء وسلام ، وطمعوا أن تنكرر ولكن على عشاء ، ثم طلبوا الثالثة ، وفاجأتهم بدعوة أستاذهم القبانى دون أن يعلموا . ولما دخل جلسوا أمامه هائبين ينظرون الى من طرف خفى ، ثم فزعوا عندما حدثته أن بعض الزملاء يوحى اليه شيطان الشعر بقصائد فيها مداعبة بالمجتمعين كلهم ، وقد تزيد فى بعضهم على سبيل الفكاهة ، وبدا الحرج على الشعراء وعلى بعض من يداعبونهم عندما طلب رحمه الله أن أسمعه القصائد السابقة ، ثم تغير الجو الى مرح وحبور عندما تهلل وجهه وشارك فى التعليق على بعض الصفات وأخيرا اشار بان تكون هذه الاجتماعات دورية ، عند كل منا مرة ، وبدأ بنفسه فالعشاء عنده المرة القادمة ، وتكونت « عصابة الفقراء » وزاد عددها ، وتوالت اجتماعاتها ، حتى بعد أن انتقلنا لمعهد التربية ، وكانت ترسل لى الدعوات شعرا يطلب منى فيها أن اعتمدها منه بعد أن يحدد الموعد المناسب له ، فيعتمدها باسما وزاد رصيد الشعر الاخوانى الى ما يملا ديوانا لطيفا . .

***

وأذكر حادثة تصور جانبا من اعتزازه بكرامته وثقته بمولاه :

كان نجيب الهلالى وزير المعارف يستدعيه كل يوم تقريباً ـ وهو عميدلمعهد التربية ـ ويعتمد عليهفى وضع سياسة التعليم ومناقشةاللجان وبحث المشروعات ، ولما تم المشروع وقرب تقديمه للاعتماد عرض القبانى أن يناقش فى اجتماع عام فى الجمعية الجغرافية يحضره المربون ووزراء المعارف السابقون ولجنة المعارف بالبرلمان ، وتم ذلك فى جلستين ولم يتمكن الوزير من شهود الجلسة لاجتماع طارىء بمجلس الوزراء ، وسمع الوزير ـ خطأ ـ ما جعله يعرض فى اليوم التالى عن مقابلته ، عندما ذهب ليطلعه على اتجاه المناقشة وملاحظات الحاضرين ، فانقطع عن دخول الوزارة .

وبعد فترة أحس الوزير بخطئه ، فكانيكلف بعضمساعديه أنيسألوا القبانى تلفونيا عن تقارير أو موضوعات بحثت ، فيجيب بأنها كلها فى الوزارة ، ويدسون فى ثنايا الحديث أن الوزير يسأل عنه ويذكره دائما بالخير ، ظانين أن هذا يجره الى زيارة الوزير . وأخيرا جاءه الاستاذ كامل النحاس بالمعهد بالارمان ليلا ، وكرر مثل هذا القول وحاول عبثا أن يأخذ منه وعدا بالعودة لزيارة الوزير ، وهو مصر على الرفض لا كبرياء منه بل محافظة على كرامته ، ـ فقد حصل أن المالية وافقت على درجتين « أولى » بصفة شخصية لعميدين هو أحدهما ، وفى أيام الجفوة اعتمد الهلالى ترقية العميد الآخر فقط ـ ولما يئس الاستاذ النحاس من التأثير عليه خرج ، وسكت رحمه الله فترة ثم قال لى : يا أحمد . انى أعتقد ان ما بينى وبين الله عمار .. قد تمنعنى اصابتى وحالتى الصحية من أداء بعض الفروض الدينية ولكنى لم أوذ مخلوقا وجهدى منصب لصالحبلدى وخصوصا الطبقة الفقيرة التى نشأت فى مثلها ، واعمل لذلك قدر مايهدينى اليه فكرى واستعدادى واعتقد أن الله سيوفقنى .

وأخرجته عنوة ليعود الى منزله الذى غاب عنه جاهدا طول النهار وشطرا من الليل دون ان يتزود بطعام يذكر .

***

وكانت تصاريف القدر عجيبة .. تغيرتالوزارة وجاءتوزارةالمرحوم أحمد ماهر فألغت الاستثناءات والدرجات الشخصية ، ورجع كل الى درجته التى كان عليها ومنهم العميد الآخر .. ورقى القبانى ترقية عادية فى موعده .. وقبل زميله .

***

وفى سنة ١٩٣٩ رتب معهد التربية فى الجمعية الجغرافية مناظرة موضوعها : « هل الافضل فتح باب التعليم الجامعى على مصراعيه ، أم قصر الدخول على من يظهر استعدادهم لمتابعة الدراسة الجامعية ..وكان المتحدثان فى تأييد الرأى الاول الدكتور طه حسينوالاستاذ محمد خلفالله وفى معارضته الاستاذان اسماعيل القبانى وزكى المهندس .

وقبيل المناظرة بأيام تحدث أحد الاساتذة مع القبانى قائلا : « ان للدكتور طه حسين رأيا مسجلا فى كتابه « مستقبل الثقافة فى مصر » ينقض رأيه فى المناظرة ، ويكفى أن تفتح صفحة كذا وتقرأ فتنتصر عليه ، فرده بشدة قائلا : لا أسمح لنفسى بذلك مطلقا ، فليس الفرض هو الانتصار . ولسنا أعداء ، وليس من الذوق فى شيء أن يرتب المعهد المناظرة ويختار المتحدثين الذين تكرموا وقبلوا موضوع المناظرة ثم نقول للدكتور طه حسين انه كان لك رأى مخالف قبل ذلك

وكانت حجته القوية — رحمه الله — فى هــذه المناظرة استناده الى نتائج التجربة التى قام بها قبل ذلك وتتبعها أكثر من عشر سنوات ،وقد قامت التجربة على تتبع حالات ألف طالب من المدارس الثانوية خمسة من كل مدرسة من كل جهات القطر من مختلفى الذكاء ، وكانت مدة الدراسة بالتعليم الثانوى — اذ ذاك — خمس سنوات واسفرت نتيجة المتابعة عن أن الذين اجتازوا هذه المرحلة فى خمس سنوات نحو ١٥٪ وزادت النسبة مع الذين اجتازوها فى ست سنوات ثم ســـبع ، وهؤلاء أمكنهم متابعة دراستهم فى الجامعة مع تعثر الفئة الاخيرة . أما الذين اجتازوا مرحلة الثانوى فى أكثر من سبع سنوات — ونسبتهم كبيرة — فلم يتخطوا السنة الاولى من الدراسة بالجامعة .

وخرج من هذه النتائج بوجوب توجيه هؤلاء الاخيرين وجهة اخرى توافق استعدادهم وقدراتهم العقلية ، وتوجيه الاموال الطائلة التى تنفق عليهم فى التعليم الجامعى الذى لا يثمر معهم الى التوسع فى تعليم المرحلة الاولى المحروم منها ملايين من أبناء الشعب ، وفى هذا تحقيق لمبدأ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص ، فاذا أبوا الا التعليم الجامعى فليدفعوا كل نفقاته ولا تتحمل الدولة عنهم مالا أولى به المحرومون .

* * *

القبانى وكيل الداخلية ! !

واستمر القبانى استاذا بالمعهد ووكيلا ثم عميدا سنوات طويلة الى أن اختير مستشارا فنيا مساعدا للمعارف فترة ثم عاد عميدا للمعهد ثم عين مستشارا فنيا ، وفى هاتين الفترتين أمكنه ان يحقق بعض اهدافه التنظيمية فى الوزارة . وجاءته الفرصة الكبرى للتغيير الشامل فى نظم الوزارة كافة عندما عين وكيلا للمعارف فى وزارة المغفور له احمد ماهر ، فبعد ما أعــد مشروعات القوانين الشاملة عرضها على المجلس الاعلى للتعليم الذى أعيد تكوينه وضم اليه كل وزراء المعارف السابقين ، ثم خرجت بعد بحث طويل الى مجلسى النواب والشيوخ فاعتمداها بعد مناقشات مستفيضة .

وتغيرت وزارة السعديين بعد مقتل احمد ماهر ثم مقتل خلفهالنقراشى ايضا . وجاءت وزارة الوفد الاخيرة ، وطلب وزير المعارف ــ الدكتور طه حسين ــ من مجلس الوزراء نقـــل القبانى من وزارته بعد أن اثنى على خلقه ونزاهته وشجاعته وثقته بنفسه ، ولكنه يخالفه فى آرائه فىالتربية والتعليم ، ويثق بأن القبانى ليس من الذين يتلونون باتجاهات الوزراء أو يخضعون لرأى يخالف ما يعتقدونه ، وسمعت هذا الثناء من وزيرين بالوزارة ، وأبلغه اياه وزير الداخلية عند ما صدر قرار مجلس الوزراء بنقله وكيلا للداخلية ، وذهب اليه ليقدم استقالته لانه وضع فى عمــل لا يحسنه ، ولم يعد له ، ولم يقبل الوزير استقالته وطلب التريث أياما .

واخيرا حلت المشكلة . فقد حدث أن الولايات المتحدة الامريكية كانت قد طلبت من الحكومة المصرية استضافة الاستاذ القبانى مدة ستة أشهر ليحاضر فى جامعات امريكا ، ولم تمكنه ظروف عمله المتواصل من تلبية الدعوة التى تركت له تحديد وقتها فانتهزت الوزارة الفرصة وأشـــارت بسفره لامريكا .

وفى غيبته غيرت قوانين التعليم ، وأقر التغيير البرلمان نفسه بمجلسيه ولما يجف مداد موافقته السابقة ــ ارضاء للوزارة الجديدة وخوفا من حل المجلسين ! !

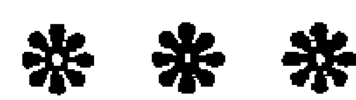
ودوت نظرية الماء والهواء فى التعليم .. أطلقها الدكتور طه حسين ، واشتد النقاش حولها ، وكان رأيه ــ عافاه الله ــ الذى سمعته عنه أنه ــ مع تسليمه بما فيها من عيوب ــ ليس مخلدا فى الوزارة ويريد أن يدفع الامة دفعة قوية الى الامام ويقرر لها حقا تتمسك به ولا تتراجع عنــه اذا تغيرت الوزارة ، واذ كانت هنــاك أخطاء فمن الممكن اصلاحها بعد ذلك .

وقررت مجانية التعليم فى المرحلة الاولى كلها ، وفرح بها الشعب ، وعارض فقيدنا فى مجانية رياض الاطفال فقط قائلا ، انآلافا مؤلفةيفضلون أن يدفعوا تسعة جنيهات هى مصاريف رياض الاطفال لكى يحتفظــوا لاطفالهم بوسط مناسب ، ومجموع هذه المبالغ يكفى لانشاء مئات من المدارس الاولية زيادة عن المدارس المقررة بالميزانية المحدودة . وبذلك يتحقق للامة قدر اكبر من نشر التعليم ، كما رأى بثاقب فكره ان كثيرا من أولياء الامور سيتجهون الى التعليم الاجنبى اذا قررت مجانية رياض الاطفال ، وهو ما حصل فعلا . ففى فترة عطلة المدارس الصيفية استغلت المدارس الاجنبية الفرصة ، وزادت فى ابنيتها استعدادا لتلقى عدد اكبر ممن كانوا يتجهون الى رياض الاطفال .

وحدث بعد ذلك أن سافر الدكتور طه حسين الى اليونان مدعوا لحضور احتفال جامعة اثينا ، ولما عاد لاحظ تراخيا فى عمل وكلاءالوزارة أثناء غيبته ، فعنفهم بشدة ، وكان الاستاذ عبد الواحد خلاف مراقب التعليم الاولى اذ ذاك حاضرا ، ولما خرج الوكلاء تحدث الى الوزير قائلا : ان وزارة المعارف وعلى رأسها طه حسين ذو القدرة واللياقة على اقتطاع اكبر قسط ممكن من الميزانية للتعليم ونشره ، وتحسين حال القائمين به اذا كان معه وكيل معروف بنشاطه ودأبه وكفايته يساعده فى أعباءالوزارة مثل القبانى فستكون وزارة مثلى للتربية والتعليم .

واطرق الوزير مفكرا .. وسافر فى اليوم التالى للاسكندرية ، وفى مسائه زار صديقه المرحوم أحمد أمين وكان مريضا بمنزله بسيدى بشر ، وذهبت لاعود أستاذى بعد انصراف الوزير بدقائق ، فقال لى : جئت فى الوقت المناسب لتحمل عنى رسالة الى القبانى ، اذهب اليه فى بوريفاج لتبلغه أن الدكتور طه حسين يرحب بعودته وكيلا للوزارة واطلاق يده فى تصريف أمورها بشرط موافقته على مجانية رياض الاطفال .

وقمت بما كلفت به ، وشكر رحمه الله لهذا العرض ، ولكنه قال : كيف أعود وأعمل مقيدا بالقوانين التى غيرت الى ما يخالف ما اعتقده . وما تم اجماع المربين وذوى الرأى على صحته ، فضلا عن الجو الذى يسود الوزارة الان ، وما يقوم به ــ بكل أسف ــ بعض من يتملقون كل وزير ، ويتلونون مع الظروف ــ ويرتكبون ما يظنون انه يقربهم الى الوزير . وهدأت من حدته فى هذه الملاحظة الاخيرة بأن ذلك يرجع الى شخصية الوزير وفهمه ، وتصرفه فى صد أمثال هؤلاء وايقافهم عند حد الاستقامة مستدلا ببعض حوادث منها حادثة شهدتها بنفسى ، فقد حدث بعد الغاء نظام المدارس النموذجية التى انشأها بالقبة والارمان أن تقدم أحدهم بمذكرة يقترح فيها نقل ناظر النموذجية الثانوية بالقبة ــ الاستاذ السيد المسيدى وكيل الوزارة لشئون الازهر الان ــ الى قنا . فما كان من الدكتور طه حسين الا أن أمسك بها وفركها بعنف والقاها فى سلة المهملات وهو يقول : ليس معنى الغاء نظام أو تجربة قام بها الاستاذ القبانى مخلصا أن يضار القائمون بها ، وأغلظ فى الخطاب وهو يلقى درسا فى الاخلاق التى يجب أن يتحلى بها المربون .



وجاءت ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ وذكر رجالها الاحرار قدره وفضله وخلقه ، وكثير منهم كان يحس بمجهوده وما يبذله مخلصا دون غرض أو مطمع من الاحزاب السابقة التى تقلب فيها كثير من كبار رجال الدولة فاختاروه وزيرا للمعارف ، وعمل مخلصا لمبدئه ، معتزا بكرامته ، متمما لكثير مما كان قد بدأ به . ويكفيه فخرا انشاء مؤسسة ابنية التعليم ،

وما قامت به من بناء الاف المدارس فى كل جهات القطر ، وعمله ليل نهار كعادته طول حياته . وقد بذل من الجهد فوق ما تتحمله طاقته وصحته حتى اذا ما تقاعد لم يتوان عن البحث والتأليف . والمشاركة بمجهود وافر . الى أواخر ايام حياته ، فى اللجان الوزارية وعلى راسها اللجنة الاستشارية العليا للتربية والتعليم . وابداء الرأى لمن خلفه من الوزراء الذين عرفوا قدره أو تتلمذوا عليه وكانوا يذهبون اليه مستمدين منه المشورة والتوجيه والرأى السديد . كما كان منزله مقصد رجال التربية والتعليم ، وكانت أحاديث مجالسه كلها حول المشروعات التى تشغل الاذهان وتساير النهضة الشاملة التى احدثتها الثورة الكبرى .

وبعد ، فهذه لمحات قليلة لبعض ما رأيت وعرفت عن فقيدنا رحمه الله ، وطيب ثراه ، وأجزل له الثواب بقدر ما أدى لامته من خدمات ، وما أثر فيها من علم وخلق ، وما تركه من آثار خالدة أبد الدهر .

* * *

القبانى وعلم النفس

للدكتور أحمد زكى صالح

الاستاذ بكلية التربية ــ جامعة عين شمس

ان من يؤرخ لتاريخ علم النفس فى مصر والعالم العربى لا بد له أن يقابل شخصية أسهمت اسهاما حقيقيا فى هذا المجال ليس فقط عن طريق التأليف ، وانما كذلك عن طريق مواجهة مشكلات علمية هامة واعداد مجموعة من القادة الذين يتمكنون من مجابهة التطور العلمى فى هذا الميدان الخصب .

لقد كان الاستاذ اسماعيل القبانى هو الرائد الاول الذى اضطلع بهذا العبء خلال ربع قرن من حياتنا .

علم النفس فى مصر أثناء عهد القبانى :

ويجدر بنا قبل أن نحاول استخلاص الافكار الرئيسية للقبانى فى علم النفس ، أن نشير اشارة سريعة لمكانة علم النفس فى عهده . فقد كانت المصادر الاساسية لهذا العلم فى العقدين الثالث والرابع من هذا القرن تنحصر فى كلية الآداب بجامعة القاهرة وفى معهد التربية للمعلمين .

وكان الاتجاه السائد فى كلية الآداب هو اتجاه المدرسة التأملية الفرنسية التى عنيت بمناقشة مناهج علم النفس وتاريخه ، ومناقشة بعض العمليات العقلية كالاحساس والانتباه والتذكر ، بالاضافة الى بعض الصفات الوجدانية مثل الشعور واللاشعور والعواطف والعقد وما الى ذلك من موضوعات متناثرة يغلب عليها طريقة التأمل التى تبعد كل البعد عن المنهج التجريبى .

أما فى معهد التربية فقد كان الاتجاه السائد يدور حول سيكلوجية مكدوجل التى تعالج موضوعات كالغرائز والميول الفطرية ودراسة العواطف والعقد بجانب بعض موضوعات حول العمليات العقلية كالاحساس والانتباه والادراك والتذكر ، وبعض الافكار البدائية عن التعلم . كل ذلك دون مناقشة موضوعية لهذه المفاهيم المختلفة .

وهكذا كانت الاتجاهات السائدة تقوم على النقل عن بعض الكتب الكلاسيكية الانجليزية أو الفرنسية مع تجنب العلاج التجريبى الموضوعى لمشكلات علم النفس ، الامر الذى أضفى على هذا العلم فى ذلك العهد لونا من الاطار النظرى قربه الى الفلسفة وفروعها بقدر ما أبعده عن العلوم ومناهجها .

هذا هو الاطار العام الذى وجد فيه اسماعيل القبانى حينما بدأ عمله كمدرس لعلم النفس فى « معهد التربية العالى للمعلمين » .

مشكلة العلم الرئيسية :

من أهم المشكلات التى قابلها القبانى هى : مفهوم العلم ؟ وكيف يمكن أن يطبق فى الدراسات النفسية ؟ وفى الاجابة عن هذا السؤال تظهر قيمة دوره الحقيقى فى هذا المجال .

فقد أدرك أن العلم منهج وطريقة تفكير وليس ادعاء وبعض معلومات ، ولذلك حينما بدأ عمله فى علم النفس أخذ فى مناقشة المفاهيم الرئيسية النفسية والتربوية على ضوء محك المنفعة .. وميزان الواقع . ووصل فى هذا الى أن العلم ينبغى ان يبدأ بالمحسوسات كى يستنبط القانون العام . واذا كان لعلم النفس أن ينزع نحو الصبغة العلمية البحتة فيجب أن يدع كثيرا من مفاهيمه جانبا ويبدأ فى ملاحظة السلوك فى موقف اختبارى معين ؛ وهكذا استطاع القبانى أن يضع الاساس الاول للمنهج العلمى والتجريب فى علم النفس فى مصر . ويقول فى ذلك ... « هاتان النزعتان اذن : نزعة العناية بالفروق الفردية .. ونزعة الاعتماد على التجريب هما العاملان الاساسيان اللذان ساعدا على الاهتمام بالمقاييس العقلية » .

وقد عنى قسم التربية التجريبية بمعهد التربية منذ انشائه بفحص هذا النوع من المقاييس وتطبيق بعض منها فى مدارسنا .

وهو فى هذه الصيحة المدوية لم يكن عالما نفسيا فحسب وانما كان فيلسوفا تربويا كذلك . اذ يذكر فى أكثر من موضع فى مؤلفاته أن الاعتماد على التجريب هو الوسيلة الوحيدة الصالحة لعمل دراسات مضبوطة فى المشكلات التربوية المختلفة .

ونخرج من هذا كله بأن المشكلة الرئيسية فى العلوم النفسية والتربوية فى نظر القبانى كانت مشكلة المنهج الذى يتبع فى دراسة هذه المشكلات . فلا مجال للدراسات التى تبنى على آراء فلسفية أو أحكام تصدر وفق الهوى . فالتجريب والتجريب فقط هو الوسيلة الوحيدة لمناقشة المشكلات الانسانية بطريقة موضوعية تبعدنا عن الجدل الذى لا طائل منه.

القياس النفسى :

فى سنة ١٩٢٨ انتدبت وزارة المعارف خبيرين لفحص نظم التعليم فى مصر والنظر فى أوجه الاصلاح فيها . وكان الاستاذ السويسرى كلاباريد احد هذين الاستاذين . وقد اراد أن يبنى مقترحاته على دراسة علمية لعقلية التلميذ المصرى ، فاختار سلسلة اختبارات يجريها على تلاميذ المدارس المختلفة . وكان الاستاذ القبانى أحد من انتدبوا لمعاونته فى أبحاثه ، فعهد اليه بالاشراف على اجراء الاختبارات ، التى كان أهمها اختبار « بالارد » لقياس ذكاء التلاميذ بين سن الثامنة والرابعة عشرة ، فترجمه القبانى الى اللغة العربية وعدله فى نقاط قليلة منه ، ثم اجرى الاختبار على ثلاثة آلاف من التلاميذ والتلميذات . ثم أخذ « كلاباريد » هذه النتائج وضمنها تقريره ، بيد أن هذا العمل لم يرض عنه القبانى نظرا لتشككه فى صلاحية هذا الاختبار بوضعه الاول فى قياس ذكاء أطفال البيئة المصرية . غير أن تواضعه العلمى يجعله يقول « وليس من شك فى ان الاستاذ كلاباريد كان يدرك ذلك تمام الادراك ، ولكن مدة انتدابه كانت قصيرة لا تتسع لاكثر مما عمل »

وقد راى القبانى أن القياس العقلى يقوم على أساسين :

الاساس الاول هو : ان لا مجال لدراسة علمية الا على ضوء ما يلاحظ من سلوك الافراد فى مواقف اختبارية معينة ، والاساس الثانى هو : ان الافراد يختلفون فيما يملكون من صفات . وهذان الأساسان لابد أن يتبعهما أساس ثالث وهو اننا لابد أن نقيس ، ولابد أن نضع نتائج قياسنا فى مقادير كمية ، ومن ثم نستطيع أن نبنى الدراسات العلمية على ما شئنا من مناهج متقدمة نستعيرها من ميادين المعرفة المختلفة .

اختبار الذكاء الابتدائى :

بدأ القبانى عام ١٩٣٠ أعماله لتقنين اختبار الذكاء الابتدائى ، وانتهى منه عام ١٩٣٤ ، ووضع نصب عينيه فى عمله أن يراعى الامور الآتية :

أولا : التحقق من صلاحية كل سؤال من أسئلة الاختبار لمناسبته للبيئة المصرية .

ثانيا : حذف الاسئلة غير الصالحة واضافة غيرها صالحة .
ثالثا : تقنين الاختبار على البيئة المصرية .

وقد طبق الاختبار فى صورته الاخيرة بعد ادخال التعديلات الآتية على الاختبار الاصلى : ـ

١ – حذف من الاختبار الاصلى ٤٦ سؤالا اما لثبوت عدم صلاحيتها أو لأسباب فنية أخرى .

٢ – ضم الى الاربعة والخمسين سؤالا الباقية عشرة أسئلة جديدة فأصبح الاختبار مؤلفا من ٦٤ سؤالا .

٣ – روعى فى الصورة العربية تدرجها فى الصعوبة بالنسبة للاطفال المصريين تدرجا منتظما ، أى أن درجة صعوبة الاسـئلة أصبحت تزيد بمقدار ثابت كلما تقـدموا فى الاختبار . ومعنى ذلك أن فرق الصعوبة النسبى بين السؤالين الرابع والخامس يساوى درجة الصعوبة النسبية بين السؤالين التاسع والعاشر مثلا . وتعتبر هذه الصفة فى الاختبار ميزة كبرى له نظرا لانها تحقق التدرج المنتظم فى أسئلة المقياس .

٤ – قسم الاختبار فى صورته العربية الى قسمين : يحتوى القسم الاول على واحد وثلاثين سؤالا والقسم الثانى على ثلاثة وثلاثين سؤالا ، وتكفى حصة عادية من الحصص المدرسية لاجراء قسم واحد من أقسـام الاختبـار .

٥ – عنى الاختبار فى صورته العربية بالاسئلة التدريبية حتى يفهم التلاميذ التعليمات بدقة .

٦ – زود الاختبار بكراسة تعليمات وافية تتيح للفـاحص أن يفهم الهدف من الاختبار وطريقة اجرائه بدقة .

٧ – استخرج مقنن الاختبار الاعمار العقلية المناسبة ونسب الذكاء . ثم ناقش القبانى صدق الاختبار وأثبت صدقه من حيث علاقته بالاختبارات الاخرى ، ومن حيث علاقته بنتائج النجاح المدرسى وتقدير المدرسـين للذكاء . أما معاملات الثبات فقد تبين أنها تتراوح بين ٠٫٨٦ و ٠٫٩٠ . وهذه تعتبر قيمة عالية تشهد بثبات الاختبار .

مقياس ستنفورد – بينيه للذكاء :

فى عام ١٨٩٥ ظهر مقال لبينيه وهنرى ، يستعرضان فيه تعريفات الذكاء ، وينقدان الاختبارات المستعملة لقيـاس الذكاء فى ذلك الوقت ، مثل اختبارات **كريلن ويور دون** الذى يعتمد على شطب أحد الحروف ، أو اختبارات **اوهرن وابنجهوس** التى تعتمـد على تكملة الجمل واقترحا وضع اختبار جديد يتكون من مجموعات من الاختبارات الفرعية التى تقيس التذكر والتخيل والانتباه والتذوق الجمالى .

وكان نتيجة المقال الذى ظهر فى عام ١٨٩٥ أن عكف بينيه وزملاؤه حوالى عشر سنوات على وضع اختبار لقياس الذكاء ، وفى عام ١٩٠٥ ظهر مقياس بينيه ـ سيمون للذكاء الذى عدل عام ١٩٠٨ وأخذ صـــورته الاخيرة عام ١٩١١ .

وما نود أن نشير اليه انه لا يوجد اختبار فى العالم نال عناية علمـاء النفس كالعناية التى نالها اختبار الفريد بينيه . فقد نقله الى الانجليزية فى أمريكا « تيرمان » الذى كان يعمل فى جامعة ستنفورد واطلق عليه اسم « ستنفورد ـ بينيه » نسبة الى الجامعة التى يعمل فيها ، ونشر نتـائج الاختبار على المجموعة الامريكية ١٩١٧ ، ١٩١٩ ، أما فى انجلترا فقد اهتم « سيرل بيرت » بتنقيح الاختبار وتطبيقه على الاطفـــال الانجليز ونشر نتائجه فى التقرير الذى قدمه الى منطقة لندن التعليمية عام ١٩٢١ .

وكان لابد للرائد الاول فى القياس العقلى فى مصر أن يتنبه الى قيمـة هذا الاختبار ، والاهمية العالمية التى نالها ، فاهتم الاستاذ القبانى بنقـل هذا الاختبار الى العربية مع مراجعة عناصره بما يتفق مع البيئة المصرية . ونشر الاختبار فى صورته العربية عام ١٩٣٧ تحت اسم مقياس « ستنفورد بينيه » للذكاء .

والاختبار فى صورته العربية يتكون من تسعين اختبارا مقسمة الى مجموعات ، تصلح كل منها لسن معينة ، ولكل سن من الثالثة الى العاشرة ستة اختبارات مضافا اليها فى كل سن اختبارين احتياطيين ثم مجموعات خاصة من الاختبارات لسن ١٢ ، ١٤ ، ١٦ الراشد المتوسط ، وسن ١٨ الراشد المتفوق .

وقد ناقش الاستاذ القبانى أثناء شرحه لتعليمات هذا الاختبار الكثير من المفاهيم الرئيسية فى القياس العقلى مثل العمر القاعدى ، والعمـــر العقلى ، ونسبة الذكاء ، وبين بطريقة عملية مبسطة طرق استخراج هذه الاعمار والنسب من أداء الاطفال لهذا الاختبار .

ولاشك أن هذا الاختبار يعتبر من اهم الاختبارات التى يعتمد عليهـا حتى الآن فى أبحاثنا عن الاطفال ، وفى العيادات النفسية . ويعتبر صالحا للتطبيق فى الفترة الخاصة من حياة الاطفال قبل دخولهم المدرسة وأثنـاء وجودهم فى المرحلة الاولى ، أى من سن الخامسة حتى العاشرة .

وجدير بالذكر أن انتباه القبانى لنقل اختبار « ستنفورد ـ بينيه » الى اللغة العربية ، كان وراءه الدافع الانسانى الكبير وهو ضرورة الكشف عن الاطفال المتخلفين عقليا فى وقت مبكر حتى يتيسر للمجتمع أن يتيح لهم نوع التعليم الذى يتفق وقدراتهم وامكانياتهم العقلية .

اختبار الذكاء الثانوى :

وهذا الاختبار من النوع اللفظى الجمعى الذى يطبق على مجموعة من الافراد فى وقت واحد ، ويبدأ الاختبار بأربعة أمثلة مثل :

« ضع خطا تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (قاطرة وقطار) : حصان ــ عفش ــ عربة ــ محطة » .

والاختبار يتكون من ٥٨ ســؤالا ، هى عبارة عن اختبارات تكملة سلاسل اعداد ، وتكوين جمل ، وسخافات ، واستدلال ، وادراك علاقات لفظية . ومعايير هذا الاختبار مقسمة الى خمس طبقات ا ، ب ، ج ، د ، هـ ، تقابل على التوالى الممتاز والذكى جدا ومتوسط الذكاء ودونالمتوسط والغبى . ويمكن تطبيق الاختبار على طلبة المدارس الاعدادية والثانوية أى على الافراد الذين يتراوح عمرهم الزمنى بين ١٢ ، ١٨ سنة ، بيد انه يمكن تطبيق هذا الاختبار على أفراد يزيد عمرهم عن ١٨ سنةمع الحصول على نتائج طيبة . والواقع أن هذه ميزة كبرى لاختبار الذكاء الثانوى .

اختبار الذكاء المصور :

وهو اختبار غير لفظى يتكون من تسع اختبارات ، أولهما اختبار التعليمات ، كأن يضع الطفل خطا تحت عروسه أو تحت أمر معين له صفة معينة ، أو يكمل جزءا من حيوان حتى يجعله كآخر موجود بجانبه ، أو معرفة شىء عن طريق تعريفه باستعماله ، أو تمييز اليد اليمنى من اليد اليسرى . والاختبار الثانى هو الملاحظة العادية ، وهو عبارة عن تمييز بين أشياء تشترك فى صفة واحدة ، كأن تستعمل فى صنع شىء واحد أو ذات ريش وما الى ذلك .

والاختبار الثالث هو اختبار تمييز الجميل من غيره كأن يعرض على الطفل ثلاث أشكال لشىء معين واحد منها يماثل الحقيقة ، والشكلان الآخران بهما بعض النقص ، ويطلب من الطفل أن يختار أجمل الاشكال الثلاثة .

أما الاختبار الرابع فهو الاشياء المقترنة معا ، أى اختبار شيئين يلبسان أو يستعملان معا من بين مجموعة أشياء .

والاختبار الخامس تمييز الحجوم ، ويطلب من الطفل فيه اختيار الاشياء التى تناسب عروسه مثلا .

والاختبار السادس يختبر قدرة الطفل على انتقاء أجزاء الصورة داخل اطار من أشياء مبعثرة فى الخارج .

أما الاختبار السابع فهو تكميل صوره ، أى أن الطفل امامه صورة ينقصها شيء معين . وأمامه مجموعة مختلفة من هذا الشيء وغيره ، وعليه أن يختار الجزء الناقص بدقة .

والاختبار الثامن هو القصص المصورة أى ترتيب مجموعة صور معروضة امام الطفل بطريقة عشوائية كى يخرج منها قصة منسجمة .

والاختبار التاسع هو الرسوم بالنقط والمطلوب من الطفل توصيل النقط بعضها ببعض ، حتى يحصل على شكل يماثل الشكل الموجود أمامه .

وهذا الاختبار صالح جدا لاطفال رياض الاطفال ، والسنوات الاولى من التعليم الابتدائى ، بيد أن التقنين النهائى لهذا الاختبار لم يتم .

منحنيات النمو العقلى :

هل من الممكن مقارنة الذكاء ، كما تعبر عنه درجات الافراد فى الاختبار فى سن معينة به فى سن أخرى ؟ هل يحق لنا كبحاث أن نفترض أن درجات التلاميذ فى سن الثانية عشرة تشابه وتماثل درجات الشباب فى نهاية المرحلة الثانوية فى اختبار ما ؟

ان هذه المشكلة ليست قاصرة على الوقائع السيكلوجية فى النمو فحسب ، بل تمتد الى غيرها من الظواهر الاخرى ، فمثلا حينما ندرس ظواهر النمو الجسمى كالطول والوزن ، ندرك تماما أن هذه الظواهر ليست بالمتغيرة المستقلة عن غيرها من الظواهر العضوية الاخرى الداخلية أو الخارجية ، فلاشك أن الطول مثلا يرتبط بكثير من العوامل التى تؤثر فيه كالافراز الغدى وقوة العظام ونوع الغذاء وما الى ذلك ، ورغما عن هذا الارتباط الشديد بين الطول وغيره من الوظائف العضوية الاخرى ، فلم يحل هذا دون دراسة النمو فى الطول تحت شرط تساوى كل الظروف الاخرى المؤثرة فى هذه المتغيرة .

ولاشك أنه يمكن تطبيق هذا المبدأ العام فى دراستنا للنمو العقلى ، فمن الملاحظ أن درجات الافراد فى أى اختبار عرضة للتغير كلما تقدم بهم السن ، حتى يصلوا الى سن معينة ، قد تقف عندها درجتهم فى هذا الاختبار أو ذاك .

وثمة طرق مختلفة لرسم منحنيات النمو العقلى ، واول هذه الطرق هو ما يعتمد على مقارنة مجموعات متتابعة الاعمار فى اختبار معين على ضوء اعتبار متوسط درجات كل مجموعة زمنية فمثلا للعمر العقلى لهذه المجموعة ، توضع الاعمال المتتالية على الاحداثى السينى والدرجات على

الاحداثى الصادى ، ثم يرسم منحنى النمو نتيجة لتوصيل النقط المعبرة عن المتوسطات فى الاعمار الزمنية المتتالية .

وتعتبر أبحاث القباني فى هذا الصدد من الابحاث الرائدة فى البلاد العربية ، فقد جابه مشكلة النمو العقلى أثناء تطبيقه لاختبار الذكاء الابتدائى الذى سبقت الاشارة اليه ، فحسب متوسط درجات الاطفال فى كل عمر زمنى على حدة ، وقد اعتمد على عينة تتجاوز أربعة آلاف تلميذ وتلميذة ، وبلغ عدد الافراد فى كل سن حوالى خمسمائة . واعتبر الدرجة الوسطى « الدرجة التى تقع فى نصف المسافة بين أعلى درجة وأقل درجة » أو ما يسمى احصائيا بالوسيط . وأما العمر فقد قصد به « فترة مدتها سنة » « فاذا تحدثنا عن تلاميذ السابعة فنقصد كل من هو فى السابعة ولم يبلغ الثامنة ، أى تمتد من سبع سنين الى سبع سنين وأحد عشر شهرا وتسعة وعشرين يوما » .

وقد نشرت هذه المنحنيات الخاصة بالنمو العقلى كما رسمها القبانى فى كتابه « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية ١٩٣٨ » ويمكن تلخيص النتائج العامة لابحاث القبانى فى منحنيات النمو فيما يلى :

(١) قد يكون نمو الذكاء سريعا فى الصغر ثم يأخذ فى الابطاء عند سن العاشرة أو الحادية عشرة ويشتد بطؤه حوالى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة .

(٢) لا فرق يذكر بين خط النمو العقلى كما قيس باختبار الذكاء الابتدائى للبنين عنه عند البنات ، أى لا فرق بين خطوط النمو العقلى عند الجنسين .

(٣) ان درجة التقدم فى النمو العقلى تقل عند البنات من سن الحادية عشرة الى الثالثة عشرة ، وتفسير ذلك أن تعطل النمو فى هذه الفترة راجع الى حلول طور البلوغ ، حيث أن الملاحظ أن هذه الفترة مبكرة عند البنات منها عند البنين .

ولاشك أن أبحاث الرائد الاول أثارت العديد من المشكلات التى استطعنا ان نعالج بعضها فى أبحاثنا التى نشرت عام ١٩٥٩ « الاسس النفسية للتعليم الثانوى » والبعض الآخر موضوع بحث بعض طلاب الدراسات العليا فى كلية التربية .

التربية التجريبية ومفاهيمها

يرتبط مصطلح التربية التجريبية ارتباطا مباشرا باسم اسماعيل

القبانى فقد اراد أن يجعل من التربية بمعناها العام لونا من المعرفة يخضع للمنهج العلمى التجريبى ، فاقترح انشاء قسم خاص بالتربية التجريبية فى معهد التربية ، وتولى هو بنفسه رئاسته ، وتوجيه الدراسة فيه ، وكان مفهوم اسماعيل القبانى لهذا الميدان يشمل كل ما يتعلق بالنمو التربوى وقياسه واخضاعه للتجريب .

فبجانب وسائل القياس العقلى المتعددة التى وضعت فى هذا القسم ، والتى سبقت الاشارة اليها ، اهتم بالاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل الدراسى ، فوضع اختبارات لقياس المهارة فى العمليات الحسابية ، والمهارة فى التفكير الحسابى ، ونشرت هذه المقاييس تحت اسم اختبار ستنفورد الجديد فى الحساب ، ونشرت منه صورتان ، الصورة م والصورة ن وكل منهما تتضمن اختبارين . احدهما للتفكير الحسابى والآخر للعمليات الحسابية ، كما اهتم الاستاذ القبانى ومعاونوه فى هذا الوقت باعداد بطاقات خاصة للتدريب على العمليات الحسابية المختلفة ، فاعدوا حوالى ثمانين بطاقة كل مجموعة منها للتدريب على عملية معينة ومقياس نجاح التلميذ فى تدريباته بحيث تتأكد من اتقانه بالعمليات الحسابية الاساسية التى ترتب عليها عمليات اخرى ، ولا نستطيع ان نترك هذه الفقرة دون الاشارة الى ابحاث القبانى فى مشكلة الامتحانات سنة ١٩٣٨ وما بعدها وتقديم لاسس الاختبارات الموضوعية كوسائل لقياس التحصيل المدرسى بدلا من الامتحانات العادية

ولا شك أن اساسا هاما للبحث فى المشكلات التربوية والنفسية يعتبر القبانى هو المسئول عن تقديمه فى مصر هو الطريقة الاحصائية وطريقة تطبيقها فى المباحث التربوية والنفسية ، بل انه وضع دراسة الوسائل الاحصائية الاولية كأساس فى مقررات الدبلوم العامة التى يمنحها معهد التربية اذ ذاك ، بغض النظر عن تخصص الطالب علميا كان أو أدبيا ، ولست أود أن استطرد لمناقشة تفاصيل مفاهيم التربية التجريبية عند القبانى ولكن يكفى ان نلخصها فى العبارة الآتية :

ان مفهوم التربية التجريبية عند اسماعيل القبانى هو عبارة عن تطبيق المنهج على المشكلات التربوية والنفسية المختلفة .

خاتمة :

ان أثر الرواد الاول فى الحركات العلمية ، لا يقاس فقط بما انتجوا من مؤلفات وما نشروا من ابحاث ، بل كذلك بمدى تأثيرهم الفكرى فى غيرهم من المفكرين ، وبقدر ما انشأوا من مدارس فكرية تولت بعدهم مهمة القيادة فى المجال العلمى المعين .

ولا شك ان اسماعيل القبانى احد هؤلاء رواد الفكر العلمى فى العلوم السلوكية عامة وفى علم النفس على وجه الخصوص ، اذ رغم كل الانتـاج المادى الذى تركه من اختبارات وابحاث ومؤلفات ، فان هذا كله لا يقاس اذا قورن بمدى تأثيره الفكرى فى دارسى علم النفس والتربية بفروعها — الذين حملوا بعده لواء البحث والتقصى ، وآلوا على أنفسهم الا أن يتموا ما بدأه المعلم الاول

* * *

تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية

للاستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

ان التطور سنة من سنن الحياة وهو يعنى الارتقاء والنمو ولهـــذا تسعى حكومتنا الثورية الرشيدة الى التطوير الدائم المستمر فى كل مظاهر حياة المجتمع ايمانا منها بانه وسيلة النهوض الذى تتطلع اليه والذى جاءت من أجله .

فالتطوير سمة عهدنا الحديث حيث لا جمود ولا خمول .

ولقد كان التعليم من أول الميادين التى لمستها يد التطوير الثـــورى فعملت على تغيير ملامحه القديمة .. تلك الملامح التى كانت قد انطبعت بطابع الجمود فأصبحت لا تتفق ونهضتنا الجديدة .

المرحلة الاعدادية قبل الثورة :

كانت المرحلة الاعدادية قبل قيام الثورة من المرحلة الثانوية القديمة وكان الهدف من التعليم فيها لا يخرج عن تهيئة الملتحقين بها لمواصـــلة تعليمهم فى القسم الثانى من المرحلة الثانوية .. ولم يكن الاعداد للحيـــاة العملية فى اهدافها او خططها علما بأن الكثيرين من ابنائها كانوا يضطرون الى الخروج للعمل لعدم قدرتهم المادية على مواجهة مطالب التعليم وتكاليفه فى ذلك العهد .

نشأة المرحلة الاعدادية فى عهد الثورة :

ثم جاءت الثورة وتطلعت الى آفاق اسمى وابعد من مجرد التعليم وابعد من مجرد التوظف .. اذ تطلعت الى تهيئة النشء للحياة الصحيحة واعداده للحياة السعيدة السخية . وتمكنه فى صنع الحياة نفسها ولذا اصبح لزاما علينا تطوير التعليم بوصف كونه الدعامة الاولى التى يرتكز عليها مبدأ الاعداد للحياة .

فكان من نصيب التعليم الثانوى القديم ــ وسط معمعة التطـوير الشامل ــ تجزئته الى مرحلتين :

« مرحلة اعدادية أصبحت هى الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى الجديد .

« ومرحلة ثانوية هى المرحلة العليا من التعليم العام .

وكان من نصيبه ايضا تطوير خططه ومناهجه حتى تصبح ملائمة لمواجهة الاهداف الجديدة للدولة فضلا عن لياقتها لسن التلميذ وقدراته فى كل مرحلة تعليمية على حدة .

ولقد خصص لكل مرحلة من هذه المراحل الجديدة سنوات ثلاث يتم التعليم فيها بصفة اختيارية لا الزامية كما حدث عند تطوير التعليم الابتدائى .

وكان من نتيجة هذا التطوير ايضا زيادة عدد سنى الدراسة فى الفترة التالية للتعليم الابتدائى والسابقة للتعليم العالى سنة عما كانت عليه فى عهد ما قبل الثورة وبذلك اصبحت مدة الدراسة بالمرحلتين الجديدتين ـ الاعدادية والثانوية ـ ست سنوات بدلا من خمس وبذلك اتيحت فرص أوسع لتعليم افضل .

ثم فصلت المرحلتان الناشئتان اعتبارا من عام ١٩٥٧ واصبحت كل منهما مرحلة قائمة بذاتها لها اهدافها الخاصة ولها خططها ومراجعها .

اما المرحلة الاعدادية ـ وهى مجال حديثنا ـ فقد أصبح هدف التعليم فيها :

- استثمار مواهب التلميذ وتنميتها بالقدر الذى تمكنه قدراته واستعداداته .
- تزويد التلميذ ـ من خلال برامجها بالخبرات والمهارات الاساسية اللازمة له فى الحياة بما يتمشى ويتلاءم مع نموه الجسمى والعقلى .
- اعداد القادرين من تلاميذها على مواصلة دراساتهم للالتحاق بالمرحلة التالية وهى الثانوية .

وعلى ضوء هذه الاهداف الثلاثة رسمت المرحلة الاعدادية بحيث تتنوع الدراسة فى مدارسها بين التعليم العام والتعليم الفنى والعلمى .

وتحقيقا لمبدأ احترام العمل اليدوى والفنى واذابة الفوارق بين الطبقات ، اتجهت الدولة الى توحيد مستويات التعليم فى تلك الانواع الثلاثة فجعلت مدة الدراسة بكل منها ثلاث سنوات كما جعلت شروط القبول فيها موحدة فى الاساس فاشترط للالتحاق بكل نوع : اتمام الدراسة الابتدائية بنجاح ثم اجتياز امتحان قبول تعقده المناطق للراغبين فى مواصلة تعليمهم .

وكان الهدف من تنويع الدراسة بهذه المرحلة هو توفير الايدى العاملة فى مستوياتها الدنيا لسد حاجات المجتمع منها ، هذا الى جانب تهيئة

التلاميذ لمواجهة حياتهم العملية فى يسر اذا ما اضطرتهم ظروف الحياة لذلك ، ولقد ساعد على تنمية هذه الاتجاهات ما رسمته سياسة التعليم فى عهد الثورة من جعل كل مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم خريجيها .

تقسيم المرحلة الاعدادية :

وانقضى على نشأة التعليم الاعدادى على هذا النحو ما يقرب من عشر سنوات تخرج فيها الآلاف من التلاميذ ، منهم من عمل فى الميدان ومنهم من واصل دراسته مما ساعد على اتساع مجال متابعة الدراسة بهذه المرحلة وتقييمها والتعرف على مدى نجاح خريجيها فى أعمالهم .

فجندت كل القوى اللازمة للمتابعة والتقويم وعقدت اللجان ونظمت الزيارات الميدانية ووضعت البحوث النظرية والعملية وتمت المقارنة كما اجريت التجارب المختلفة فكشف لنا هذا كله عن الشكوى من خريجى المدارس الاعدادية العامة والفنية على حد سواء : فهم لم يستطيعوا النجاح فى حياتهم العملية بالشكل الذى كان مقررا لهم وقد دلت الابحاث على أن ذلك راجع الى صغر سنهم وعدم نضجهم والى عدم نجاح المدرسة الاعدادية ـ بالشكل المرسوم لها من قبل فى اكسابهم المهارات اللازمة للنجاح فى الحياة العملية وبالقدر الذى يتلاءم وقدراتهم .

اعادة النظر فى نظام المرحلة الاعدادية والعمل على تطويرها :

لذلك كان لابد من اعادة النظر فى نظام هذه المرحلة مرة اخرى تمشيا مع مبدأ النقد الذاتى .. ولا حرج من ذلك فالحياة النابضة هى الحياة المتطورة ولا حياة مع ركود .

ومن ثم وضعت الدراسة بالمرحلة الاعدادية على اختلاف انواعها تحت مجهر الفحص والتمحيص تمهيدا لتقويمها وتطويرها وقد تبين من هذا الفحص :

- ان المرحلة الاعدادية ينبغى أن تكون هى مرحلة كشف عن ميول التلاميذ وليست مرحلة نمو متكامل لهذه الميول .
- انه لا ينبغى ـ والحالة هذه ـ أن تكون مرحلة تخصص مهنى أو ثقافى وانما ينبغى ان تكون مرحلة تهيئة لميادين يكون التخصص فيها فى مجال المرحلة الثانوية .
- كذلك دلتنا التجارب على ان التزود بالثقافات المهنية اصبح عنصرا اساسيا من عناصر التربية والتعليم فى هذا العصر ، وان تلك الثقافات أصبحت هدفا قوميا تقتضى وجوده ظروف حياتنا الاجتماعية الجديدة .

المدرسة الاعدادية الحديثة :

واسفرت هذه الدراسات والمناقشات والزيارات عن التقدم الى هيئة التخطيط العليا بالوزارة بمشروع من شأنه توحيد التعليم بالمرحلة الاعدادية فى مدرسة واحدة تعنى بقدر مشترك من الدراسات الثقافية والعملية يدرسه جميع التلاميذ ويسمح فى الوقت نفسه بتنوع بسيط يواجه اختلاف ميول التلاميذ واستعداداتهم .

وترتب على هذا الاقتراح أن أصدرت تلك الهيئة قرارها بأن «يكون طابع المرحلة الاعدادية مدرسة اعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٠ – ٢٠ ٪) للمجالات العملية تتنوع وفقا لمختلف البيئات

ولقد قدرت هذه النسبة على أساس ما جاء فى تقرير الخبراء عن وسائل النهوض بالشئون الاقتصادية من أن تخصيص ست ساعات اسبوعيا لعمل ذى طبيعة يعتبر كافيا اذا كان الهدف مجرد تنمية الهوايات الخاصة او تنمية قدرة المستهلك على الحكم على جودة ما يشتريه .

خطط وبرامج المرحلة الاعدادية الحديثة :

وتنفيذا لقرار هيئة التخطيط بدىء فى تعديل خطط الدراسة بالمدارس الاعدادية بحيث تشمل المواد الثقافية والعلمية المقررة حاليا فى المدارس الاعدادية العامة بواقع ٣٣ حصة فى الاسبوع مضافا اليها ست حصص للمجالات العملية .

كما تقرر أن تجمع هذه الدراسات العملية المجالات والمقررات الآتية :

١ – مجموعة المجالات المتصلة بالعمل الزراعى (مقررات فى : زراعة المحاصيل – تربية الدواجن – اعمال البستنة – الالبان والصناعات الزراعية – تربية النحل ودودة القز والادوات الزراعية والصناعات الريفية) .

٢ – مجموعة المجالات المتصلة بالحرف والصناعات المحلية (مقررات فى النجارة والتطعيم والكهرباء – المعادن والسمكرة – النسيج والسجاد والكليم – النقش والزخرفة وطباعة المنسوجات – التجليد – الجلود الاشغال البيئية ...)

٣ – مجموعة المجالات المتصلة بالاعمال التجارية (مقررات فى التدريب على الالة الكاتبة – المعاملات التجارية بأنواعها ...)

٤ – مجموعة المجالات المتصلة بالشئون النسوية (مقررات فى ادارة المنزل

ـ صناعة الملابس والتريكو ـ شئون رعاية الطفل ـ صيانة وأصلاح الادوات المنزلية . التجميل ...)

على أن تتضمن حصص المواد العملية دراسة مجالين اثنين فى كل صف من الصفوف وان تختار كل مدرسة المجالات والمقررات التى تتناسب مع ظروف بيئتها وامكانياتها المادية والبشرية .

مميزات المدرسة الاعدادية الحديثة :

ولقد يبدو انه ليس ثمة فارق كبير فى الظاهر بين المدرسة الاعدادية الحديثة والمدرسة الاعدادية العامة القديمة اذ ان المواد الثقافية والعلمية واحدة وان كانت المواد العملية قد زيدت خطتها عما هى عليه الآن ثلاث حصص فى الاسبوع .

ولكن الاختلاف بين النوعين من المدارس يكمن فى الفلسفة التى من أجلها أحدثنا هذا التغيير .

تلك الفلسفة التى بنيت على مبادىء عـدة ميزت هذه المدرسة الجديدة عن سابقتها . نذكر أهميتها فيما يلى :

- لقد اتاحت المدرسة الحديثة فرصة تدعيم العمل والانتاج واحترام العاملين وذلك بالاضافة الى مجموعة الاهداف الخاصة بالمرحـلة الاعدادية العامة .

- ان خططها ومناهجها ستدور حول محورين هامين : الاول النهـوض بالمستوى الثقافى للنشء والثانى : بث العقيدة فى ان العمل شرف وحق وواجب وحياة .

كما وان العمل الانسانى هو المفتاح الوحيد للتقدم .

« ان طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للامل عدا العمل الانسانى » .

لقد أتاحت هذه المدرسة فرصة تحقيق حلم طالما عملت الثورة ولاتزال تعمل على الوصول اليه .. انها بوضعها الجديد سوف تهيىء الفرص لمد التعليم الالزامى الى أطول فترة ممكنة .. حيث تزيد من مدته ثلاثةاعوام أخرى لكى تكتمل عملية المواطن المستنير .

- وتضمن نضوج النشء عند تخريجهم للعمل .
- انها سوف تكشف بشكل واضح عن ميول واستعدادات التلاميـذ وسوف تعاونهم على ان يتجهوا فى حياتهم المقبلة الاتجاه السليم .

• ان المدرسة الاعدادية الحديثة سوف تحقق مطالبنا التكنولوجية في العهد الحاضر .

• وذلك لما عنيت به من تزويد تلاميذها بالقدر المناسب من العلوم والثقافة بالصورة التى تحولها الى طاقات خلاقة .

• انها سوف تعاونهم ايضا على اكتساب خبرات عملية تفتح امامهم ابواب المعرفة الفنية وما يزخر به العصر الحاضر من تقدم تكنولوجى .

• ان فى وجودها تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص حيث تقبل الطلاب جميعا فى سنهم المبكرة دون ان تميز بينهم كما كان الحال حين قسمتهم المدارس الاعدادية القديمة الى اعدادى عام واعدادى فنى .

مستلزمات المدرسة الاعدادية الحديثة :

على ان نجاح هذه المدرسة يتوقف على توفير مستلزماتها من مناهج ومعدات ومدرسين وغير ذلك .

فالمناهج يجب أن تطعم بما يساعد على فهم الحياة المنتجة كما يجب ان تعمل على سد الثغرة القائمة بين معلومات التلميذ وخبراته المدرسية وبين ما هو موجود فعلا فى الحياة من خبرات انتاجية .

والتجهيزات والمعدات يجب ان تكون متوفرة بما يسهل سير العملية التعليمية فى هذا المجال . لهذا كله عملت الوزارة على توفير الاعتمادات اللازمة لانشاء المدرسة الاعدادية الحديثة فرصدت من اجل ذلك الميزانيات الكفيلة بتحويل ١٣ مدرسة اعدادية الى هذا النوع الجديد من الدراسة فى بداية العام الحالى (٦٣/١٩٦٤) .

وسوف تعمل سنويا على توفير الاعتمادات اللازمة لهذا التحول بالتدريج بحيث لا يأتى عام ١٩٧٠ الا وتكون جميع مدارس المرحلة الاعدادية تسير على نظام المدارس الحديثة .

ولقد اتخذت الخطوات الايجابية الفعلية من اجل تنفيذ نظام المدرسة الاعدادية الحديثة اعتبارا من العام الحالى ولهذا جمدت فصول المدارس الاعدادية الزراعية والصناعية أما المدارس الاعدادية التجارية والعملية فقد تقرر تحويلها فعلا الى المدارس الحديثة فى العام الحالى .

والجدير بالذكر هنا ان هذا التعديل الهام فى المدرسة الاعدادية سوف لا يحدث اية هزة فى السلم التعليمى ولا اية بلبلة فى الكيان التربوى بل سيكون المدخل للمدرسة الحديثة هادئا متزنا لايتعدى زيادة الثقافة الذهنية والثقافة الحرفية .

التجريب فى التعليم

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

لماذا نقوم بالتجريب :

لا شك فى أن العلاقة الوثيقة بين التعليم والمجتمع تتطلب أن تتمشى اساليب التعليم عندنا مع حاجات مجتمعنا ،وظروفه ،واحواله ،وماأحدثته الثورة فيه من تغييرات جذرية سريعة حتى اصبح مجتمعا جديدا فى كثير من نواحيه ، له خصائصه الجديدة ، واتجاهاته وآماله وحاجاته . وبما أن مجتمعنا كباقى المجتمعات فيه تغير مستمر ، وبخاصة انه ينمو ويتطور ويتحسن باستمرار ، فان أساليب التعليم عندنا ينبغى أن تلاحظ ماهو جوهرى من مظاهر هذا التغير وتتمشى معه . وفى كل هذا يلاحظ التعليم مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وما بينهم من فروق فردية . ولكيلا تكون هناك اجراءات عشوائية ولا يضيع الوقت دون الوصول الى ما ننشده على نحو سليم ، أصبح من الضرورى أن يكون هناك تجريب مدروس منظم للوقوف على أكثر أساليب التعليم ملاءمة لتلك النواحى الهامة التى ذكرناها . ونستطيع ان نقول ان التجريب فى التعليم اصبح ضرورة لنجاح عملياته فى مدارسنا .

والصراع القائم بين القديم والحديث فى أساليب التعليم يتطلب القيام بتجريب للوصول الى نتائج عملية تقنع المدرسين وغيرهم من المتصلين بالتعليم والمهتمين به وتحدد الاساليب المناسبة الضرورية .

وكثير من النظريات والاساليب التى ينادى المربون بها تحتاج الى تجريب فى مدارسنا ليدخل عليها ما قد يلزمها من تعديل يجعلها تتمشى مع ظروف مجتمعنا وأهدافه وحاجاته فضلا عن أن كثيرا من هذه النظريات والاساليب تكون فى نظر معظم المدرسين معانى مجردة واراء نظرية تحتاج الى تطبيق عملى يقتنعون به .

والنتائج التى يصل اليها الباحثون فى ميادين التعليم لا نطمئن اليها ولا نعممها فى مدارسنا الا بعد أن نقوم بتطبيقها عمليا ، ونضعها موضع التجريب ، ونطمئن الى امكان تطبيقها بنجاح .

عملية التجريب التى نقصدها :

ولئن كنا فى ميادين التعليم يصعب أن نستخدم الاسلوب العلمى التجريبى بالموضوعية والدقة اللتين يستخدم بهما فى العلوم الطبيعية الا اننا مع ذلك سنبنى عملية التجريب فى التعليم على أساس ذلك الاسلوب العلمى ونقترب من دقته وموضوعيته ما استطعنا :

وعملية التجريب التى نقصدها تكون نابعة من نفس المدرس ، أى لا تفرض عليه من شخص آخر أو من أية هيئة من الهيئات ، بل تنشأ عن موقف تعليمى حقيقى واقعى شعر المدرس به وشعر بضرورة الوصول بخصوصه الى نتائج تكون قابلة للتطبيق المباشر لتحسين عمله . أى ان عملية التجريب تكون فى واقع المطالب الحقيقية للمدرسة . فتبدأ مثلا باحدى الحالات الاتية :

ـ يشعر المدرس برغبة اكيدة فى تحسين ما يتبعه من أساليب التعليم لتساعد أكثر على بلوغ الاهداف التربوية المنشودة فى المجتمع الذى نعيش فيه .

ـ يشعر المدرس بوجود صعوبة أو موقف غير عادى فى عمله مع تلاميذه ويشعر فى نفس الوقت برغبة اكيدة فى التغلب على تلك الصعوبة أو مواجهة ذلك الموقف غير العادى عن طريق اساليب التعليم .

ـ يشعر المدرس بحاجة الى حل حاسم بخصوص اختلاف وجده فى آراء التربية .

ـ يشعر المدرس برغبة أكيدة فى تحسين تدريسه ، ويرى أمامه نظريات وأساليب نادى المربون بها أو نتائج بحوث تربوية قرأ عنها ويريد التحقق من امكان تطبيقها بنجاح أو يريد اختيار انسبها لتلاميذه اوتعديلها ان لزم التعديل .

فكل من هذه الحالات تصبح مشكلة تتطلب التجريب ، وتتطلب أن تسير عملية التجريب فى ظروف طبيعية عادية . فكيف تسير هذه العملية اذن ؟

بعد شعور المدرس بالمشكلة التى تتطلب التجريب على نحو ما ذكرنا تصبح الخطوط الرئيسية فى عملية التجريب هى :

تدوين المشكلة فى عبارة محددة واضحة . تحديد هدف التجريب وفهمه فهما سليما . القيام بكل قراءة مستطاعة عن المشكلة وما يتصل بها ، وكذلك الاطلاع على ما يكون قد أجرى من بحوث أو تجارب سابقة

عن نفس المشكلة أو فيما يتصل بها اتصالا مباشرا أو غير مباشر . تحديد جماعة التلاميذ او جماعاتهم التى ستجرى فيها عملية التجريب ، وتراعى فى ذلك شروط خاصة . الوقوف على أبرز خصائص هؤلاء التلاميذ وخبراتهم السابقة التى تتصل بموضوع التجريب . بحث الامكانات اللازمة للتجريب من أدوات معينة أو أجهزة او نماذج او عينات أو صور أورسوم أو أفلام او امكان القيام بزيارات أو رحلات ضرورية ، أو غير ذلك مما تتطلبه طبيعة المشكلة موضوع التجريب . فرض فروض تساعد على حل المشكلة واختيار الفرض الاكثر احتمالا وصياغته بوضوح . اختبار صحة الفرض بالتجربة والملاحظة واتباع أساليب المنطق السليم . جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها تصنيفا يساعد على دراستها دراسة تؤدى الى الوصول الى الحكم او النتيجة . دراسة هذه المعلومات والبيانات . الوصول الى النتيجة مع التحقق من سلامة هذا الوصول .

وفى أثناء عملية التجريب يكون المدرس يقظا باستمرار لكل خطوات سيرها ، ويتأمل فى كل ما فيها من نشاط ويراجعه فى ضوء هدف التجريب ووفق الاسلوب العلمى فى التفكير ليتعرف على ما قد يكون فى التجريب من ثغرات او أوجه ضعف فيستكملها أو يعالجها .

ولا يبدأ المدرس أية عملية من عمليات التجريب الا اذا تأكد من انه يستطيع الانتهاء منها . وقد يقوم بها وحده بتعاون مع ادارة المدرسة وقد يقوم بها بتعاون مع ادارة المدرسة ومع مدرس أو أكثر من زملائه . وقد يتعاون معه على نجاحها المشرف الفنى « المفتش » أو غيره من رجال المنطقة التعليمية أو بعض أهل البيئة المحلية ، تبعا لطبيعة المشكلة التى يتناولها التجريب .

وفى نهاية عملية التجريب يكتب المدرس تقريرا مفصلا عنها يكون عونا لمن قد يأتى بعده من الباحثين الذين يتجهون الى دراسة موضوع التجريب أو موضوعات تتصل به . كما يكون عونا لمن يطبق نتائج هذا التجريب . واذا كانت النتائج تشمل أرقاما فينبغى الا يقتصر التقرير على ذكرها بل يترجمها الى تفسيرات او وصف أو شرح او توجيه او غير ذلك فى أسلوب يفهمه المدرسون الاخرون ويستطيعون الافادة منه عندما يرغبون فى تطبيق هذه النتائج .

ويلاحظ المدرس ان وصوله الى حكم سليم اونتيجة سليمة ليس معناه الوصول الى حكم نهائى او نتيجة نهائية على الدوام . فبما أن المجتمع فى تغير مستمر وتتعدل حاجاته وحاجات التلاميذ ، وبما ان العلم فى نمو مطرد ، فان المدرس لا يسلم بنتائج أى تجريب دون التحقق من مدى ملاءمتها حاليا للمجتمع الذى تخدمه المدرسة ولتلاميذ المجتمع الذين فى

المدرسة ، ودون التحقق من مدى تمشيها مع اخر ما وصل اليه العلم . ويكون المدرس أيضا على استعداد للتحقق مستقبلا من أن الاحكام والنتائج التى وصل اليها بتجريبه مازالت ملائمة للمجتمع وتلاميذه . وبعبارة أخرى ، ان التجريب الذى نقصده تجريب يقوم به المدرس كلما دعت الضرورة اليه ، أى أن المدرس تكون دائما متطلعا الى بيانات وأدلة تلقى ضوءا على اساليب تدريسه للتأييد او لاظهار نقص فيها وتعديلها

ونستطيع أن نقول أن التجريب الناجح لا يكون عملية جامدة ذات أسلوب واحد بل يكون فى اثناء اجرائه مرنا مرونة تسمح بالتعديل تبعا لما يجد من ظروف أو مشكلات أو مواقف جديدة ، تعديلا يساعد على بلوغ الاهداف المنشودة .

والتجريب بهذا الشكل يكون طريقة بحث علمي للوصول الى حكم عام أو قاعدة عامة . والنتائج التى يصل اليها المدرس عن طريق هذا التجريب تكون أدق كثيرا من النتائج التى يصل اليها عن طريق التفكير المجرد واتباع الاراء المجردة التى قد لا توافق تماما ما يواجهه .

عوامل تؤثر فى عملية التجريب :

من كل ما ذكرناه نستنتج أن سير عملية التجريب ونتائجها يتأثران بعوامل كثيرة ، وأبرز هذه العوامل ما يأتى :

متوسط سن التلاميذ ، وخبراتهم السابقة ، وظروف المدرسة ، وامكاناتها ، وما يمكن أن تفيد به البيئة المحلية فى عملية التجريب ، وموضوع التجريب نفسه ، ونوع اعداد المدرس ، وخبراته السابقة فى التدريس وفى اجراء التجريب ،ومدى اهتمامه بالنمو فى المهنة ، وما لديه من قيم واتجاهات وميول ومهارات واستعدادات ، وقراءاته ، ومدى فهمه لطبيعة تلاميذه ، ومدى فهمه لاهداف المجتمع وحاجاته وظروفه ، ومدى تعاون ادارة المدرسة معه ، ومدى تعاون زملائه والمشرف الفنى «المفتش» معه ، وامكانات المدرسة .

ومعنى هذا أن التجريب يختلف من حالة الى حالة ، كما اننا لا نتبع أسلوب تجريب معين لمجرد انه نجح مع تلاميذ فى سن معينة فى بيئة معينة أو مدرسة معينة مع مدرس معين بل نلاحظ أثر هذه العوامل .

مدرسونا وعمليات التجريب :

اننا نسمع فى بعض مدارسنا لفظ « التجريب » يستخدمه بعض المدرسين استخداما غير سليم . فنسمع من أحد المدرسين انه يقوم

بتجريب طريقة من الطرق ، أو يقوم بتجربة فى تدريس موضـــــوع من الموضوعات ، ونسمع من مدرس آخر انه قد جرب تدريسا معينا ونجح فيه تماما . واذا ناقشنا المتحدث فيما يقول او اذا درسنا ما قام به فاننا فى الغالب نجد نقصا فى فهم طبيعة التجريب والاسلوب الذى يجب أن يتبع للوصول الى نتائج سليمة . اننا نجد فى حالات كثيرة ان اصطلاح « التجريب » يستخدم فى غير موضعه .

وبعض المدرسين حتى وان فهموا طبيعة التجريب وأسلوبه لا تكون لديهم القدرة اللازمة لنجاح هذا التجريب . وبعض المدرسين لا يميلون الى التجريب لانهم يرون انه سيزيد من عبء عملهم .

وبما أن التجريب ــ كما قلنا ــ اصبح ضرورة لنجاح عمليات التعليم فى مدارسنا ، فيجب على المشرف الفنى « المفتش » أن ينمى عنـــــد المدرسين وعيا بأهمية التجريب فى التعليم ، ويلجأ فى ذلك الى مناقشتهم وتوجيههم الى قراءات خاصة ، وتوجيههم أيضا الى دراسة تجارب أجريت ووصلت الى نتائج طبقها المدرسون فحسنت اساليب التعليم ونتائجه ، كما يلجأ فى ذلك الى مناقشة المدرسين فى أساليبهم ليقفوا على ما فيهـا من ثغرات وما تتطلبه من تجريب ، بحيث يشعر كل مدرس بمشـــكلة او أكثر مع رغبة أكيدة فى القيام بتجريب للوصول الى نتائج بخصوصها .

ويشجع المشرف الفنى كل مدرس يقبل على التجريب ويتعاون هو وادارة المدرسة على تيسير اجراء التجريب الذى يقوم المدرسون به . ويعمل المشرف الفنى وادارة المدرسة والمنطقة التعليمية على تيسير قراءة المدرس للكتب والنشرات اللازمة وتيسير اتصـــاله بالمختصين الذين يستطيعون مساعدته على نجاح تجريبه ، ولاشـــك فى أن المشرف الفنى ينبغى أن تكون لديه المعلومات والمهارات التى تمكنه من القيام بهـــذا التشجيع وهذه المساعدات .

وفى اجتماعات المشرف الفنى مع المدرسين ، وفى مقابلاته الفـردية معهم ، يستطيع أن يتعرف على المدرسين ذوى القـدرة على النجاح فى عمليات التجريب فيستحثهم على ذلك ويشـــجعهم على ما يفكرون فى القيـام به .

والمدرس الذى ينجح فى عملية التجريب هو من يكون على علم بطبيعة أفراد تلاميذه وخصائص نموهم المشتركة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم وامكانات مدرستهم واهداف المرحلة التعليمية التى يقوم بالتدريس فيها ، ويكون على علم بالاساليب السليمة التى تتبع فى اجراء التجريب وتقويمه ، ويتذكر دائما انه لابد ان يتخلص من تشيعه

ما أمكن فى تجريبه ، لان كل فرد له ما يحب وما يكره وله خبراته السابقة التى يهتدى بها فى أحكامه ، وله آماله ومثله العليا التى تؤثر فى تفكيره ، وله علاقاته وعقائده وقراءاته وعاداته وتقاليده ومهاراته ومستوى فهمه ، له كل هذا الذى يتفاعل فى شخصه ويؤثر فى نظرته الى مايلاحظه من الظواهر او يؤثر فى حكمه عليها ، لذلك ينبغى على المدرس أن يكون موضوعيا ، ويفرق بين الرأى والحقيقة ، ويجمع الحقائق والمعلومات الكافية ويدرسها دراسة موضوعية ويبنى عليها تفكيره وأحكامه .

ما نجنيه من التجريب فى التعليم :

ان الحلول التجريبية لاية مشكلة من المشكلات فى ميادين التعليم ، على ما يكون فيها من نقص ، تفوق من غير شك الحلول التى تبنى على مجرد التفكير والبحث النظرى والخبرة العلمية العادية . والواقع انه وان كان من المتعذر الوصول الى دقة مطلقة فى الاساليب والوسائل التى تتبع فى التجريب فى التعليم ، فمن الممكن الوصول الى أحكام أو نتائج موضوعية تفوق تماما الاراء النظرية البحتة والاحكام الذاتية .

والتجريب من شأنه ان يخرج المدرسين من عمليات « الروتين » التى يتبعها كثيرون منهم فى تدريسهم ، ويمكنهم من تحسن طرقهم تحسنا يناسب تلاميذهم ، ويتمشى مع ظروف مدرستهم ، ويفيد من مصادر بيئتهم المحلية ، ويتواءم مع اوضاع المجتمع الذى تخدمه المدرسة وظروفه وأهدافه وحاجاته .

ونتيجة لممارسة التجريب تنمو عند المدرس رغبة فى تفهم أسس البحث ، وتتولد عنده عادة عدم اصدار احكام قبل الحصول على المعلومات الكافية والادلة الوافية ، وعادة الاعتماد على الحقائق بدلا من مجرد الخضوع لطرق وأساليب تقليدية أو مجرد الاعتقاد فى نظريات تربوية لانها صدرت من رؤساء أو من هيئات كبيرة .

والتجريب يوجه المدرس الى البحث عن المبادىء والاساليب والاتجاهات الحديثة السليمة المناسبة والاقتناع بها واستخدامها . ويدعم الثقة فى النفس عند المدرس ويجعله يتبع الاسلوب العلمى فى التفكير .

وهو يدفع المدرس الى الاهتمام بالنمو المهنى ومتابعة الدراسة ، وينمى عنده روح الطموح السليم ومواجهة المشكلات العملية التى تحتاج الى حلول .

ونتيجة للتجريب بالتعاون مع المشرف الفنى يصبح المدرس اكثر تقبلا

التوجيهات هذا المشرف لتحقيق الاتجاهات التربوية السليمة . والمعروف أن المدرس – كأى شخص آخر – يكون أكثر تقبلا للاساليب والمبادىء اذا اقتنع بها ، ويكون اكثر اقتناعا بما يستطيع الكشف عنه وتأييده بالبراهين الموضوعية عن طريق التجريب .

والتجريب من شأنه ان يشجع المدرس على القيام بتجارب مبسطة مع تلاميذه ليتعلموا مبادىء الاسلوب العلمى فى التفكير واستخدامه على نحو سليم ، ويهيىء فرصا لاقناع التلاميذ بقيمة ما يقومون به من نشـــاط ويجعلهم يتعلمون كيف يخططون تجربة واقعية وكيف يتبعون الطريقـــة التجريبية فى العمل .

وتكون الفائدة اعم لو نشرت التجربة ونتائجها فى مجلة مهنية ليتمكن من الاطلاع عليها اكبر عدد ممكن من المدرسين ، وقد تشجع التجـــربة مدرسين آخرين على القيام بتجارب مماثلة ، أو على نفس النمط ولكن فى ناحية أخرى ، أو فى اتجاه مكمل لهذه التجربة .

وانا لنرجو أن يكون ماكتبناه هنا عن التجريب فى التعليم مشـــجعا للمدرسين على القيام به فى مدارسهم ، كما نرجو أن يعنى كل من المشرف الفنى (المفتش) وادارة المدرسة والمنطقة التعليمية بتشجيع المدرسين على القيام بالتجريب فى مدارسهم ولا يبخل عليه احد بالوقت او النفقات الضرورية لما تبيناه من أهميته الكبيرة .

* * *

تعريب التعليم في الوطن العربي *

(٢)

للدكتور محمد احمد الغنام

المدرس بكلية التربية

قضية التعريب فى الجزائر :

والآن نقف قليلا أمام قضية التعريب فى الجزائر باعتبارها قضية حية قائمة الآن بين ظهرانينا تدعونا الى التأمل والتفكير ، وباعتبارها أكثر قضايا التعريب حدة فى حياة العرب من المحيط الى الخليج ، وباعتبارها اخطر ما يواجهه شعب الجزائر الابى من قضايا بعد الاستقلال ، ثم باعتبارها قضية تمس صميم القومية العربية .

لقد شهدت الجزائر على يد الاستعمار الغاشم مالم يشهده قطر عربى آخر . ومن هنا كانت قضية التعريب فيها من أعقد المشكلات . فالجزائر هو القطر العربى الذى وقع تحت وطأة الاستعمار الاوروبى اطول مدة عرفها العرب — وهى ما يقرب من قرن وثلث قرن . والجزائر هو من دون كثير من البلاد العربية الاخرى قد كابد طوال هذه المدة لونين من الاستعمار فى آن واحد : الاستعمار الامبريالى والاستعمار الاستيطانى . ثم ان الجزائر هو البلد العربى الوحيد تقريبا الذى اصر الاستعمار على ان يمحو شخصيته العربية ويلغى كيانه ، فاعتبره جزءا من الوطن الام المستعمر . وعبأ الاستعمار من اجل تحقيق ذلك كل ما استطاع من جهد ووسائل وأدوات ، وحسب بذلك ان بمقدوره ان يثبت للعالم ان القومية العربية يمكن ان تتصدع ، وان القومية الفرنسية يمكن ان تتجاوز حدودها

---

* اتفق أن نشرت مجلة الرائد هذا المقال فى عدد نوفمبر ١٩٦٣ فى الوقت الذى نشرت فيه صحيفة التربية الجزء الاول منه ، علما بأن كاتب المقال قد خص صحيفة التربية بنشره ، وعلى ذلك رأى التحرير ضرورة استكمال نشر بقية المقال فى هذا العدد حتى يتيسر لقراء الصحيفة متابعة البحث كاملا . (التحرير)

الطبيعية فتعبر البحر المتوسط لتجد لنفسها مكانا فى شمال افريقية . ولكن هيهات ان يتحقق للاستعمار الفرنسي أو غيره – مثل هذا الحسبان.

ولقد سبق ان اشرنا الى الاطار العام للنظرية الاستعمارية التى وجهته فرنسا فى عملها فى البلاد العربية واولها الجزائر . والواقع ان هذه النظرية تخمدت فى الجزائر ، وقد حرصت فرنسا على ان تجعل من تطبيقها فى تربة هذا القطر دليلا حيا على ثبوت صحتها . واستغلت فرنسا فى ذلك امورا كثيرة – استغل تفوقه الخضارى وما وراءه من اسرار القوة وأساليب القهر ، واستغل سمعة لغته العالمية فى القرن التاسع عشر واوائل القرن العشرين ، واستغل طول مدة الاستعمار وتبكير وقوعه فى أرض الجزائر ، واستغل ظروف الجزائر الجغرافية والسكانية ، وسخر فى هذا كله كل وسائط الاتصال والتربية من مدارس وصحف وقوانين ، وسينما ومسارح واذاعة .

وينبغى ان نكون على بينة من ان فرنسا عندما سعت الى فرنسة الجزائر لم تكن تقصد بأى حال من الاحوال تزويد الجزائر بجميع مقومات الثقافة الفرنسية التى أعطت فرنسا قواتها فى العصر الحديث . انما كان الشغل الشاغل لفرنسا اولا واخيرا هو احلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية وجعلها دارجة وعامة بين الجزائريين . وكانت الخطوة الأولى فى هذا السبيل ان اعتبرت الجزائر « مجموعة ولايات فرنسية » وطبقت عليها القوانين المعمول بها فى فرنسا ، وشجعت الاف الفرنسيين على الهجرة والابستيطان للامتداد الفرنسى الجديد ، وجعلت احكام القضاء المدنى والجنائى وكتابة العقود والمعاملات باللغة الفرنسية ، وجعلت المدارس فى الجزائر للفرنسيين والوطنيين صورة طبق الاصل لما هو موجود فى فرنسا واصبح الطفل الجزائرى يتلقى ما يتلقاه الطفل الفرنسى وينشأ تنشئة فرنسية على أيدى فرنسيين أو متفرنسيين ، وكان الاستثناء الوحيد ان الفرص التعليمية التى تمنح للاول اضيق بكثير مما منحته الدولة للثانى وان المكانة والنظرة الاجتماعية للاول ادنى بكثير منها للثانى داخل المدرسة وخارجها على السواء وان التوجيه التعليمى فى مجال العلوم الطبيعية والتكنولوجية كاد يكون معدوما بالنسبة للاول فى حين كان الباب مفتوحا للثانى لمواصلة اى تعليم .

ولم تقف جهود فرنسا عند حد جعل التعليم فى المدارس الحديثة فرنسيا بحتا ، وانما امتدت الى المدارس القرآنية « المساجد » التى اصرت على جمودها وتخلفها . وعندما وجدت اصرارا من القائمين على هذه المدارس على تطويرها بادخال بعض المواد غير الدينية فى برامجها ، اشترطت على كل من يريد تدريس هذه المواد فى تلك المدارس ان يكون حائزا على

الشهادة « السيرتيفيكا » الفرنسية . وعندما هاج الوطنيون على هذه القرار اصدرت بيانا صرحت فيه أن هذا الشرط يقتصر على الذين يؤدون تدريس الحساب والتاريخ والجغرافيا فقط ، وكان هذا التصريح بمثابة اعتراف على اشتراط معرفة اللغة الفرنسية لمن يريد تعليم أبسط مبادىء الحساب وبعض صفحات من تاريخ الاسلام .

وتوجت السلطات الفرنسية فى الجزائر التدابير لمكافحة اللغة العربية. ونشر اللغة الفرنسية بتقرير سياسة تعليمية خاصة بالبربر الذين عملت على استمالتهم وتفريقهم عن العرب ، فأكثرت من انشاء المدارس فى المناطق المسكونة بالبربر ، ومنعت فيها التكلم بغير اللهجات البربرية او اللغة الفرنسية ، وحظرت على الفقهاء الانتقا ل الى المناطق المذكورة وتعليم القرآن فيها ، وذلك لقطع صلة البربر باللغة العربية وحتى بالقرآن الكريم .

واسفر العمل الفرنسى الرهيب فى هذا الاتجاه اكثر من مائة وثلاثين عاما عن النتائج الخطيرة التى صار يواجهها شعب الجزائر وحكومته الثورية اليوم . فالادارة الجزائرية فرنسية والقوانين والقرارات كلها بالفرنسية . والمدارس التابعة لوزارة المعارف تمثل كلها أوساطا ثقافية فرنسية : التعليم باللغة الفرنسية ، والكتب باللغة الفرنسية والتخاطب بالفرنسية ، والمقررات الدراسية من أصل فرنسى وجمهرة المدرسين فرنسيون أو من تشربوا الثقافة الفرنسية ولا شىء غير الثقافة الفرنسية . والمؤلفات بالفرنسية ، والصحف والمجلات بالفرنسية (فيما عدا جريدتى المجاهد والشعب) ووسائل الاعلام والتسلية كلها بالفرنسية ، ولغة التخاطب فى كثير من الاوساط هى الفرنسية .

لكن يخفف من حدة المشكلة ويدعو الى الاطمئنان الى نجاح حلها فى المستقبل القريب ان الجزائر حصل على استقلاله ، وان الشعب الجزائرى بحكومته الثورية الرشيدة عربى بقلبه وايمانه وبقدر من لسانه وقد أثبتت التجربة الفرنسية المريرة ان هذا الشعب قادر على ان يحفظ ذاته ويبقى على شخصيته مهما طالت سنو الاستعمار عليه ومهما بذل هذا الاستعمار من جهد لتبديده .. ولقد سجل الجزائريون طوال المائة والثلاثين سنة الماضية تاريخا مشرفا فريدا فى كفاحهم وقدموا لنا تاريخا مكتوبا وغير مكتوب فى أعمالهم البطولية ليس فقط من اجل طرد المستعمر الغاصب وانما كذلك من اجل المحافظة على اللغة العربية . من هذا التاريخ غير المكتوب ما أصر عليه ملايين المواطنين والاباء من الاحتفاظ باللغة العربية — حتى ولو كانت عامية او كلاسيكية يتحدثون بها الى بعضهم بعضا والى ابنائهم همسا فى الظلام ، ويقتنون متونها ليلقنوا محتوياتها خفية لذراريهم فى بيوتهم جيلا بعد جيل .

اما التاريخ المكتوب فيتمثل فى تلك الجهود الجبارة التى قامت بها « جمعية العلماء » فى الجزائر عن طريق نشر المدارس القرآنية واصدار جريدتها « المجاهد » حفاظا للعروبة والاسلام فى أرض الجزائر . وكذلك فى الاعمال البطولية لجبهة التحرير الوطنى التى اتخذت محو الامية بين الجنود وتعليمهم اللغة العربية والعلوم الاساسية اداة من أدوات التحرر فانشات لهم عدة مدارس واصدرت صحيفة « الشعب » باللغة العربية .

ومن التاريخ المكتوب كذلك قرار حكومة الجزائر الوطنية فور تشكيلها فى ١٩٦٢/٩/٣٠ بنشر اللغة العربية القومية وتعميم تعليمها للجزائريين ، دعما للاستقلال واستكمالا لعنصر اساسى من عناصره . ولقد جاءت الخطوة الاولى فى هذا السبيل بتخصيص سبع حصص فى الخطة الدراسية لتعليم اللغة العربية فى الصف الاول الابتدائى على أن تخصص حصص اخرى للصفوف التالية فى الاعوام التالية ، وتقرير تدريس اللغة العربية فى الصف الاول فى بعض المدارس الثانوية ، والعمل على تعريب الاذاعة وبعض الوسائط الثقافية الاخرى .

مقترحات بشأن تعريب التعليم فى الجزائر :

ان قضية تعريب التعليم فى الجزائر بالوضع الذى قدمناه ليست أمرا هينا ، ولا يمكن ان يأتى حلها بجرة قلم أو بتحقيق بين يوم وليلة . ذلك ان هذا التعريب قضية ثقافية اجتماعية وقضية سيكلوجية مثلما هو قضية تعليمية . وفوق هذا ان التعليم فى الجزائر قضية قومية تهم شعوب الامة العربية المتحررة خارج الجزائر مثلما تهم شعب الجزائر نفسه .

ومن هذه الزوايا الاربع : الثقافة والمجتمع الجزائرى : وسيكلوجية الناس فى الجزائر ، والتعليم فى الجزائر ، والقومية العربية ينبغى فحص الموضوع ومعالجته . ومن اجل هذا نقدم المقترحات التالية :ـ

أولا ـ نظرا للصلة الوثيقة بين التعليم والحياة ، وللعلاقة العضوية بين المدرسة والبيئة فان التخطيط لتعريب التعليم فى الجزائر ينبغى أن يكون جزءا من تخطيط شامل لتعريب الحياة فى المجتمع الجزائرى وهذا التخطيط الشامل يتضمن النواحى الاتية :

١ ــ تعريب الادارة الحكومية فى الجزائر

٢ ــ تعريب القوانين ونظام القضاء

٣ ــ تعريب وسائل النشر والاعلام : واهمها الاذاعة والتليفزيون والصحف والمجلات

٤ ــ تعريب وسائل التسلية والترويح .

٥ ـ تعريب الحياة الاقتصادية وما تتضمنه من عقود ومعاملات

ان تعريب هذه النواحى على جانب كبير من الاهمية ، وبدون جهود مقصودة مرسومة فيها لن يكون تعريب التعليم الا مظهرا أو شكلا .

ان القول بان تعريب التعليم عامل اساسى فى تعريب الحياة فى الجزائر ليس معناه أنه العامل الاوحد . فالتعليم ـ وأقصد هنا التعليم النظامى ـ ليس وحده القادر على تعريب الحياة والمجتمع . وانما لابد من جهود مباشرة ومقصودة لتعريب الحياة فى الوقت الذى تبذل فيه الجهود من أجل تعريب التعليم ذاته . ولاشك أن الجهود التى تبذل من أجل تعريب الحياة فى النواحى التى اشرنا اليها سوف تكون من العوامل الميسرة على تعريب التعليم .

ان المتتبع لتاريخ العرب فى العصور الحديثة بل فى العصور الوسطى يجد أن قضية التعريب لم يحلها التعليم وحده ، فهذا عبد الملك بن مروان الاموى وابنه الوليد يصدران فى أواخر القرن الاول الهجرى قراراتهمـا بشأن تعريب الدواوين « الاداة الحكومية » بجانب ما كان ينتشر من مدارس عربية « المساجد » فى البلاد التى كانت تجهل العربية ، فكان ذلك من اهم انتشار اللغة العربية فى البلاد .

ولقد سبق لنا أن اشرنا الى جهود الحكومة العربية فى سوريا فى أعقاب الحرب العالمية الاولى فى القضاء على مشكلة التتريك واحلال اللسان العربى والفكر العربى محل اللسان والفكر التركى . فلم تكتف بتعريب المدارس وانما حولت الى جانب ذلك لغة الدواوين من التركية الى العربية ونظمت دروسا فى هذه اللغة فى دائرة الحكومة لتدريب الموظفين على المراسـلات والانشاء بالعربية .

ثانيا ـ نظرا لما اشاعه الاستعمار فى عقول الناس أكثر من مائة عام من اباطيل وخرافات بشأن تفوق لغته ووظيفتها ودقتها وتمدنها بالقياس الى اللغة العربية . ونظرا لان اللغة ايا كانت رأس مال بالنسبة للفرد الذى نشأ عليها وأخذ فى ترديدها بحيث يعز عليه نبذها بين يوم وليلة ، ونظرا لان اللغة الفرنسية قد صارت واسطة تعيش آلاف المواطنين الذين يعملون فى الادارة والتعليم وغيرهما . ونظرا لان التعريب عملية تمس كيان الفـرد ليس فقط من حيث لغته ولسانه وانما كذلك من حيث فكره ومعتقداته واتجاهاته التى تبناها وفق هذه اللغة . فانه ينبغى أن تقترن عملية التعريب بما يأتى :

١ ـ تفنيد الاباطيل والخرافات التى اشاعها الاستعمار بشأن اللغة العربية ، وتوعية الناس بشتى وسائل الاعلام والاقناع بما وصلت اليـه هذه اللغة فى مجالات العلم والفلسفة والتطبيق العلمى وسائر قطاعات الحياة فى البلاد العربية الأخرى .

٢ ـ بث روح الطمأنينة فى نفوس من لم يثقف الا بثقافة الفرنسيين ولم يعرف الا اللغة الفرنسية من الجزائريين بتأكيد ضمان مستقبله فى العمل والوظيفة ، وتبديد ما يجول ببعض الخواطر او يتردد فى الاذهان من تعارض التعريب مع مصالحهم وامنهم فى المستقبل .

٣ ـ تنظيم البرامج التدريبية فى دوائر الحكومة والاعمال وبين الكبار لتعلم اللغة العربية واتقانها بجانب اللغة الفرنسية ، وتسخير وسائط التربية الحديثة من اذاعة وتليفزيون وصحف بسيطة فى تنفيذ هذه البرامج .

٤ ـ مراعاة التدرج فى عملية التعريب ، ووضع خطة طويلة المدى لتنفيذها ، والعمل على اشراك اكبر قدر من الافراد فى رسم هذه الخطة واحاطة المواطنين علما اولا باول بخطوات التنفيذ ليكونوا اكثر تهيؤا واستعدادا لمواجهة نتائجها .

ثالثا ـ نظرا لان المعلم عنصر أساسى فى كل عملية تعليمية وفى تحقيق كل تحول تعليمى ، ونظرا لان المدرسة اكثر من مجرد مكان لتلقى الدروس وانما هى وحدة ثقافية او وعاء ثقافى يتألف من مجموعة من العناصر والتنظيمات والعلاقات والمعاملات واوجه النشاط تكون كلها مجتمعا مدرسيا على غرار معين . ونظرا لان التعريب اكثر من مجرد تعريب الكلمة وانما هو الى جانب ذلك تعريب الفكر وتعريب المعرفة وتعريب الاتجاهات والمعتقدات ونظرا لان التعريب لا يمكن ان يتم بالطفرة أو يأتى عفوا وانما يتحقق وفق تخطيط محكم .

يلزم نجاح تعريب التعليم فى الجزائر ما يأتى : ـ

١ ـ فيما يتعلق بالمعلم :

(ا) ينبغى تنظيم دور المعلمين (دور الترشيح) أو اعادة تنظيمها على نحو يؤدى الى نجاح اعداد المعلم الذى يضطلع باعباء التعريب . وهذا يعنى ضرورة مراجعة برامج الدراسة فى دور المعلمين لتكون اكثر تمشيا مع الاتجاهات القومية ، وجعل اللغة العربية لغة اساسية فى الدراسة بها

(ب) ينبغى عقد دورات تدريبية للمعلمين الحاليين ، خصوصا من كانت ثقافتهم فرنسية ، وذلك بقصد تجديد معلوماتهم وتصحيحها عن العروبة والوطن العربى ، فضلا عن تعليمهم اللغة العربية .

(ج) ينبغى اتاحة الفرصة لعدد من المعلمين الجزائريين لزيارة بلاد عربية اخرى ، وتنظيم برامج لتبادل المعلمين بين الجزائر وشقيقاتها .

(د) ينبغى للبلاد العربية خصوصا فى هذه المرحلة بالذات تزويد

الجزائر باجود عناصر المعلمين حسب احتياجاتها للسير فى طريق التعريب ولتعويض ما لحقها نتيجة رحيل عدد كبير من المدرسين الفرنسيين .

(هـ) يمكن للجزائر الحاق بعض ابنائها بكليات المعلمين والتربية فى الجمهورية العربية المتحدة او غيرها لاعدادهم معلمين على اسس عربية .

٢ ــ فيما يتعلق بالمناهج والمقررات والكتب .

(ا) يلزم كخطوة أولى مراجعة المناهج والمقررات والكتب الموجودة حاليا فى مدارس الجزائر لتنقيتها من شوائب الاستعمار وافكاره المسمومة واستبدال بعض موضوعاتها بما يخدم التعريب .

(ب) ينبغى اتخاذ الخطوات الجدية لتوفير الكتب العربية والمراجع العربية واحلالها بالتدريج محل الكتب الفرنسية فى المواد المختلفة وأولها المواد الاجتماعية .

(جـ) ينبغى كخطوة ثانية جعل اللغة العربية لغة أساسية لا فى صف واحد او صفين ولكن فى جيمع الصفوف فى جميع المراحل ويتابع تلاميذ الصفوف فى السنوات التالية تعلم هذه اللغة كل حسب ما وصلوا اليه .

(د) يمكن توسيع نطاق التعريب فى المدارس بجعل اللغة العربية لغة بعض المواد الدراسية أبتداء من الصف الثالث من المرحلةالابتدائية ، وذلك بعد ان يكون التلاميذ قد تعلموا فى الصفين الاول والثانى معرفة القــراءة والكتابة العربية واتقنوها اتقانهم للقراءة والكتابة الفرنسية .

ويمكن البدء على سبيل التجريب بعدد من المدارس ، ويوضع للتلاميذ فيها الضمانات التى تكفل لهم التفاعل الحى ــ من غير معوقات ــ مع اللغة العربية داخل الفصل وخارجه ، كأن تقتصر هذه المدارس على الصفوف التى يوجد فيها هؤلاء التلاميذ ثم يزداد عدد صفوفها بتقدم التلاميذ فى الدراسة عاما بعد عام .

(هـ) ينبغى استخدام احدث الطرق فى تعليم اللغة العربية واكثرها تشويقا للتلاميذ .

٣ ــ فيما يتعلق بالتخطيط لتعريب التعليم فى الجزائر :

ينبغى ان يتم تعريب التعليم فى الجزائر وفق تخطيط محكم ، يقــوم على تشخيص الاوضاع التعليمية الراهنة بابعادها المختلفــــة ومطالب المستقبل والتوسع فيه ، مع تقدير ما يمكن تحقيقه من تطوير للحياة فى الجزائر نحو التعريب .

رابعا ـ الحق يقال انه لولا ارادة الشعب الجزائرى ـ تساعده حكومة الثورة ـ فى ان يسترد عروبته كاملة ، واستعداده لان يبذل ما وسعه من جهد لتحقيق هذا الهدف ، ما هانت قضية التعريب فى الجزائر .

لكن الحق يجب ان يقال كذلك ان ارادة الشعب الجزائرى واستعداده وجهده الصادق لا تكفى وحدها لحل هذه القضية بالسرعة المرجـــوة وبالعمق المطلوب .

ان قضية التعريب فى الجزائر قضية ضخمة فريدة ، فهى لا تتناول التعليم فقط ولكنها تتناول الحياةفى الجزائر كلها او جلها ، ثم انها لاتتناول التعليم والحياة فى الجزائر بالصورة القائمة اليوم ، ولكنها تتناولهـــــا بالصورة الكبيرة المراد لهما ان يكونا عليها فى المستقبل .

ومن حسن حظ الجزائر انها لا تواجه وحدها اليوم قضية التعريب على نحو ما واجهت شقيقاتها القضية فى الماضى . انما تقف الجزائر تعالج المشكلة ومن حولها شعوب عربية متحفزة لتقديم يد العون والشعوب العربية بهذا الموقف لا تخدم قطرا شقيقا فحسب ، وانما تخدم نفسها وتخدم قضية العروبة وقضية القومية العربية .

ان الجزائر محتاج فى هذه المرحلة الى آلاف المدرسين فينبغى للدول العربية ان توفر للجزائر هذا العدد ، على ان يكون من المدرسين الاكفاء للاضطلاع بمهام التعريب .

والجزائر محتاج الى المطابع العربية والصحف العربية والكتبالعربية فينبغى للدول العربية ان تعينه على توفيرها على النحـــو الذى يناسب مطالبه وطبيعة المرحلة التى يمر بها .

والجزائر محتاج الى ان يرسل بعض ابنائه لاستكمال تعليمهم فىالبلاد العربيـــة وخاصة فى معاهد اعداد المعلمين وفى المعاهد والكليات العاليـــة الفنية ، فينبغى للدول العربية ان تفتح ابواب معاهدها وكلياتها لهم .

والجزائر محتاج الى الخبراء العرب فى الادارة والقانون والاعلام وغير ذلك ، فينبغى للدول العربية الا تضن عليه بواحد منهم .

والجزائر محتاج الى المال يبنى به مدارسه ونفسه ويعيد بناء حياته فينبغى للدول العربية ان تقدم من مالها ما يسد حاجة الجزائر .

ومن هنا كانت اهمية برامج التعاون بين الجزائر والدول العـــربية الشقيقة ، وكانت أهمية تنسيق هذه البرامج والتخطيط الدقيق لها .

فاذا تحقق للجزائر كل هذا ــ وهو محقق باذن الله ــ أمكن القول بأن الجزائر واجهت قضية تعريبها الفريدة ، بأسلوب عربى فريد ، لم يسبق لشقيقاتها اتباعه عندما واجهت هى قضية التعريب فى الماضى .

* * *

ثانيا ــ تعليم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب

البعد التقدمى للتعريب

الى هنا كنا نتحدث عن تعريب التعليم بالمعنى الدارج ــ وهــو تعريب الكلمة وتعريب الفكر والمعرفة والاتجاه فى مدارس الوطن العربى ، وجعــل القائمين على التعليم فيها والمشرفين عليها والموجهين لسياستها عرب اللسان والعقل والقلب والسلوك . وكل هذا ضمانا لاستمرار ثقافة العرب وحفظا لوحدتها من المحيط الى الخليج .

لكن المرحلة التى تمر بها الامة العربية الان تستلزم منا ان ننظر الى تعريب التعليم نظرة اوسع واعمق من هذا الذى درجنا عليه . فالامة العربية اذ تتطلع الى الوحدة وتشق طريقها اليها تصر ــ فى نفس الوقت ــ على أن تعيد بناء نفسها وثقافتها على اسس جديدة وقيم جديدة خلاصتها حرية الوطن والمواطن ، والكفاية والعدل ، والعمل العلمى والعلم الوظيفى « العلم للمجتمع » .

هذا الاتجاه الى تجديد الثقافة العربية بعد مدة طويلة من الجمـــود والتخلف هو الذى يعطى تعريف التعليم بعدا جـديدا . ذلك أن التعليم لكى يقدر على اعادة بناء الامة العربية وتجديد ثقافتها ، لابد له ــ بجانب تعريب الكلمة والفكر والمعرفة فيه وبجانب تعريب القائمين عليه لســانا وعقلا وقلبا وسلوكا ــ من أن يعيد بناء نفسه على فلسفة عربية متطورة واضحة المعالم ، وسياسة عربية مدروسة ، وتخطيط عربى جماعى محكم ، وتنظيم عربى مرن ، ونظريات تربوية وأساليب تعليمية عربية نابعة من صميم التجارب فى بلادنا . ومعيار العروبة فى كل هذا هو التمشى مع احتياجات الامة العربية الحقيقية ، وسد مطالبها الملحة فى كل جزء من أجزائها والسير فى طريق تحقيق آمالها وأهدافها القومية .

ان التعليم اذا أعاد بناء نفسه على هذا النحو قلنا أنه قد توصل الى أعلى مراتب التعريب .

الاوضاع التعليمية الراهنة فى الوطن العربى :

ان التعليم فى معظم أجزاء الوطن العربى بصورته وامكانياته التى هو عليها الآن ما زال فى حاجة الى هذا اللون من التعريب الذى حددناه .

فنظم التعليم القائمة فى كثير من البلاد العربية ــ بصرف النظر عن عروبة القائمين عليها وعن عروبة مناهجها وقوانينها ، وبصرف النظر عن طول عمرها على الارض العربية ــ ما زالت بعيد عن مراعاة مطالب الامة وسد احتياجاتها الفعلية ومواجهة كثير من مشكلاتها الحقيقية . ذلك أنها بحكم العوامل التاريخية والاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية محملة لرواسب الماضى ، مشحونة بالمتناقضات مشتتة بين عدة اتجاهات وبلاد .

ان هذه النظم ، على سبيل المثال تشوبها مثنوية تعبر عن نفسها فى قيام تعليم دينى « قديم » جنبا الى جنب مع تعليم مدنى « حديث » فى أكثر البلاد ، الاول خرج مع الامة العربية من عجمة العصر التركى وظلمته مؤديا دوره الخالد فى حفظ اللغة العربية والتراث العربى ، لكنه كان على درجة كبيرة من الشيخوخة والجمود ، والثانى جاء دخيلا على البلاد خلال القرنين الاخيرين بوحى من صورة تعليمية غربية أو نقل عن الخارج .

ولئن كان التعليم الدينى القديم قد دخل عليه بعض التعديل والتطوير فانه ــ باستثناء ما تم أخيرا فى الجمهورية العربيـــة بشأن اعادة تنظيم الازهر (١٩٦١) وربما فى بعض البلاد العربية الاخرى ، مثل تونس حيث أعيد تنظيم التعليم فى الزيتونة ــ ما زال متخلفا عن الحياة الحديثة منعزلا عن سائر انواع التعليم .

كذلك فان التعليم « الحديث » مع ما دخل عليه من تحسين وتطوير خصوصا بعد استقلال البلاد العربية ، ما زال متأثرا ــ باستثناء النـــذر اليسير ــ بأصوله الغربية التى نمط على غرارها . ولما كانت هذه الاصول متعددة تبعا للظروف السياسية والتيارات الثقافية التى خضعت لهـا البلاد ، فاننا نجد التعليم الحديث فى الوطن العربى انماطا متعددة . فهناك من انماط التعليم ما يغلب عليه الطابع الفرنسى ، وهنا ما يغلب عليه الطابع الانجليزى ، وهناك ما يغلب عليه الطابع الامريكى ، بل هناك مايجمع أكثر من طابع أو يتشتت بين مجموعة من الطوابع . وقد يكون التنوع فى نظم التعليم (التنوع داخل وحدة بالطبع) مفيدا فى الوطن العربى لو أنه كان وليد الاختلاف فى ظروف البيئات والرغبة فى سد مطالبها المتباينة . لكن هذا التنوع الذى نراه الآن لا يستند فى أصوله الا الى عوامل خارجة عن ارادة الشعوب العربية ومقتضيات الحياة فيها ، ولا يستمد بقـاءه الا من فعل القصور الذاتى وسنة التقليد والمحاكاة للغير .

ثم أن أساليب تمويل التعليم ، ونظم اعداد المعلم وترقيته ، وهمـــا أكبر قوتين محركتين للتعليم ما زالت جارية فى كثير من البلاد العربيـــة

على غير أصول الا ما درجت عليه البلاد من قبل وكلها متفاوتة فيما بينها من بلد عربى الى بلد عربى آخر .

فاذا انتقلنا بعد هذا الى أهداف التعليم وخصائصه وحجمه فى الوطن العربى ، وجدنا هذا التعليم يغلب عليه هدف تخريج الموظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ، كما يغلب عليه النزعة النظرية الاكاديمية الكلاسيكية ، وحشو ذهن التلميذ بالمعلومات الخامدة . ثم هو تعليم محدود على الرغم مما بذل فيه من جهود من أجل التوسع فيه . ويكفى أن نذكر انه لا يوجد حتى الآن بلد عربى واحد (ربما كان الاستثناء الوحيد هو الكويت بسبب صغر حجم سكانه ووفرة ماله) قد جعل التعليم الابتدائى عاما والزاميا بالفعل مثل القول . كما أن فرص التعليم على المستوى فوق الابتدائى ما زالت محدودة للغاية بدرجة كبيرة فى أكثر البلاد العربية . ووراء هذا كله تقف مشكلة الامية التى لا يسلم من حدتها قطر عربى واحد .

وليس القصد مما تقدم ان نقلل من شأن التعليم فى الوطن العربى أو من شأن الجهود التى تبذل فيه فى اى بلد من البلاد العربية . انما القصد أن نؤكد بما تقدم أن التعليم فى الوطن العربى جملة وتفصيلا فى حاجة الى اعادة نظر لتمكينه من القدرة على الاضطلاع بدوره فى التعريب التقدمى ـ وهو تجديد الثقافة العربية .

مقترحات فى الموضوع :

ان قدرة التعليم فى الوطن العربى على الاضطلاع بدوره فى تجديد الثقافة العربية رهن بتحقيق أمور أهمها :

أولا ـ مسح الاوضاع التعليمية فى الوطن العربى مسحا علميا ودقيقا ، ودراسة هذه الأوضاع فى اطارها الاجتماعى التاريخى دراسة شاملة ، تسفر عن كشف نقط القوة والضعف فى التعليم من ابعاده المختلفة ، وتلفت النظر الى الرواسب المتخلفة فيه تمهيدا لتحريره منها .

ان الدراسات والابحاث الشاملة الدقيقة عن التعليم فى الوطن العربى نادرة بل معدومة (اللهم الا اذا احتسبنا حولية الثقافة العربية التى درجت الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية احدى هذه الدراسات) ولقد آن للامة لعربية بمؤسساتها وانظمتها المعينة أن توجه قسطا كبيرا من العناية لهذا الموضوع .

ثانيا ـ تحديد فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم للتعليم فى الوطن العربى ، وتبنى هذه الفلسفة للاستهداء بها فى العمل التعليمى وفى تقويم

أوضاع التعليم القائمـــة ، واعادة تنظيم التعليم والتخطيط له ورسم سياسته .

هذه الفلسفة لاتكون مجموعة من المبادىء الميتافيزيقية المقيمة المعقدة البعيدة عن الواقع ومجراه واتجاهاته ومشكلاته وأحداثه ، أو نظـريةعامة منقولة عن الخارج بعد صياغتها فى ألفاظ عربية ، أو وجهة نظر سلفيــة تسيطر بالوعى أو اللاوعى على مجموعة من الافراد فيفرضونها على الناس . انما لابد أن تكون هذه الفلسفة مبادىء مستمدة من صميم حياة أمتنـا وخبرتها وأملها فى المستقبل .

انا لفلسفة التربوية العربية السليمة هى تلك التى تجيب ، عن وعى وبصيرة ، على الاسئلة الآتية :ـ

ما صورة المجتمع العربى الجديد ، وما عناصر ثقافته الجديدة التى ينشدها ويسعى الى تحقيقها ؟

ما صورة المواطن العربى التى اذا تخلقت بالفعل فى كل فرد منا ومن أبنائنا صار مجتمعنا جديدا وثقافتنا جديدة قلبا وقالبا وفـق العناصر المحددة فى السؤال الاول ؟

ما صورة المدرسة العربية التى يمكن ان تخلق أو تسهم فى تخليق المواطن العربى الجديد ؟ وما صورة النظام التعليمى الذى ينتظم هــذه المدرسة ؟

ما واقع مدارسنا وتعليمنا فى الوطن العربى الآن ؟ وكيف يمكن النهوض بهما على النحو الذى يصل بهما الى الصورة المرجوة ؟

لابد اذن عند الشروع فى بناء فلسفة تربوية عربية سليمة من ان يكون للعرب فلسفة اجتماعية محددة ترسم صورة الامة المستقبلة من واقــع التجربة والظروف القائمة . ولقد استطاعت الجمهورية العربية المتحدة أن تحدد فى الميثاق الوطنى فلسفتها الاجتماعية التى هى فى الواقع فلسفة الامة العربية . ومن ثم فان ميثاقنا الوطنى يضع العرب بعد دراسته على أول الطريق الى فلسفة تربوية عربية سليمة .

ثالثا ـ عمل حساب للامكانيات المادية والبشرية اللازمة لاعادة بنــاء التعليم فى الوطن العربى على الفلسفة الجديدة تمكينا له من القدرة على تجديد الثقافة العربية . ورسم تخطيط جماعى من العرب بشأن التنفيذ .

لقد آن للعرب أن ينظروا الى التعليم فى الوطن العربى نظرة شــاملة وأن يواجهوا قضاياه ومشكلاته وعملية تطويره بطريقة جماعية .

والمدرس العربى رائد فى كل هذه المسائل والامور . وعليه تقع تبعـة جسيمة . اذ عن طريقه يمكن أن تتم الدراسة الدقيقة العملية للاوضـاع التعليمة فى الوطن العربى وتقويمها ، وبمساهمته الفعالة يمكن تحـديد الفلسفة التربوية العربية السليمة ، وباخلاصه وتضحيته يمكن تجسيد هذه الفلسفة فى كل عمل تعليمى ، بل انه بتمسكه بهذه الفلسفة ودأبه على العمل بها يمكنه أن يغير بالتعلم ما تخلف فى الوطن العربى من أوضاع اجتماعية واقتصادية وسياسية بائدة .

* * *

المواد الدراسية والإعداد للحيـاة

للدكتور جابر عبد الحميد جابر

المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

تدور المناقشات وتحتدم حول فائدة المواد الدراسية . فمن قائل لماذا نتعلم التاريخ وندرس الادب ؟ ان هذه المواد التاريخية والادبية لا قيمة لها فى حياة المجتمع . وينبغى ان يقتصر التدريس على تدريب التلاميـذ على المهن ، وتعويدهم على مواقف الحيـــاة خارج المدرسة . وينبغى ان ينصرف المنهج المدرسى كلية الى مثل هذه التدريبات المهنيـــة . ويرى آخرون ان هذا الاتجاه المهنى العملى التطبيقى اتجاه يحتقر العقل والنشاط الذهنى وهذا اقل بكثير مما ينبغى ان تهدف اليه المدرسة وتعمل عـــلى تحقيقه .

والمدرسة فى الوقت الحاضر تواجه عملا فريدا فى مجتمعنا المتغير المعقد فيجب ان تعد تلاميـذنا لمواقف المستقبل التى لا نستطيع التنبؤ بها . وواجبنا أن نعلم التلاميذ ليحتلوا مكانهم فى المجتمع . ولكننا غير متأكدين من طبيعة الادوار التى سيقومون بها . فالمخترعات الحديثة ، ونمو المدن وازدياد الدخل ، وتغير القيم الاجتماعية ، وظهور طرق جديدة لقضاء وقت الفراغ ، كل هذه الظروف تخلق عديدا من المشكلات وهى مشكلات لا يمكن التنبؤ بطبيعتها على وجه الدقة والتحـــديد فى سنى المدرسة . ونحن لا نستطيع بناء على ذلك أن نحدد مقدما اى الاستجابات افضل ، ما دامت المواقف نفسها غير محددة ولا معروفة على وجه التأكيد . ويريد واضعو المناهج والمدرسون أن يوفروا للتلاميذ خبرات تمكنهم من معالجة مواقف شبيهة بتلك التى يواجهونها فى المدرسة ، بل ويريدون فوق ذلك أن ينموا لديهم من الكفاية ما يمكنهم من تناول مواقف لم يخـــبروها فى حجرات الدراسة . وهذا يؤدى بنا بالضرورة الى معالجة موضـــوع انتقال اثر التعلم .

كل نظرية من نظريات التربية تسلم ببعض مسلمات عن انتقال اثر التعلم وذلك لان التعلم الذى يتعدى الموقف الاصلى الى مواقف جديدة شيء ينبغى على المدرسة بالتأكيد أن تعنى به ، ما استطاعت الى ذلك سبيلا واذا كان واضع المنهج أو المدرس يريد ان يدافع عن تدريس مادة من المواد أو يسوغ المشاركة فى نوع معين من النشاط فما عليه الا أن يقول ان اثرها

سيمتد الى اعمال الفرد وسلوكه فيما بعد . ولقد ذهبت بعض الآراء الى أن انتقال أثر التعلم أمر يسهل تحقيقه ، وما على التلميــــذ الا ان يدرس المواد المناسبة ، وهذه الدراسة ستفيده فى جميع نواحى حياته . بينما تذهب آراء أخرى الى أن انتقال اثر التعلم من الناحية العملية لا يحدث مطلقا ، وان على المدرسة أن تدرب تلاميذها على كل مسألة هامة بدلا من ان تترك التلميذ دون تدريب مؤملة انه سوف يعتمد على نفسه فى معالجة الموقف فى المستقبل . ولا تتفق هاتان النظرتان مع الادلة العلمية المتوافرة ولكن كثيرا من المعلمين ما زالوا يفترضون صحة هذه المسلمات على نحو أو آخر .

معنى انتقال أثر التعلم

ان انتقال أثر التعلم هو أن يؤثر التعلم فى موقف او فى شكل من أشكال النشاط فى قدرة المرء على التصرف فى مواقف اخرى ، أو فى قدرته على القيام بانواع نشاط أخرى . فلكي ينجح الفرد فى قيادة محراث آلى ، مع معرفته السابقة لقيادة السيارة لابد أن يحدث انتقال أثر التعلم من الموقف السابق الى الموقف اللاحق . ونحن نستخدم نتائج التعلم الماضى على انحاء شتى لكى نواجه ما تقتضيه المواقف الجديدة ، ولكن نتائج التعــلم الماضى كثيرا ما تتداخل مع التعلم الجديد وتعوقه ومن أمثلة ذلك ما نجده من صعوبة فى نطق لغة أجنبية بطريقـــة صحيحة بسبب الاسلوب الذى تعودناه فى نطق الاصوات فى لغتنا القومية . ويمكن القول بان القيــاس الحقيقى لفاعلية التربية هى الدرجة التى يمكن بها نقلها من المدرسة الى الحياة اليومية . ومن المسلمات الاساسية التى تقوم عليها المدرسة ان ما يعلم فيها يفيد خارجها وذلك عن طريق انتقال أثر التعلم .

وآثار الانتقال قد تكون ايجابية وذلك حين يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى أو حين ييسر تعلم مادة دراسية معينة تعلم مادة أخرى فمثلا دراسة الرياضة تسهل دراسة الطبيعة . ولقــد اجرى نايت F. B. Knight تجربة توضح الانتقال الموجب الفعال من امثلة معينة تعلمها التلاميذ الى أمثلة اخرى لم يتعلموها وذلك فى دراستهم لجمع الكسور الاعتيادية . اختار الباحث مجموعتين من التلاميذ متساويتين من حيث القدرة والاستعداد لدراسة الموضوع وجعلهم يدرسون جمــع الكسور لفترات زمنية متساوية . ولقد مارست المجموعة الاولى جمــع كسور مقامها ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٠ . ومارست المجموعة الثانية جمع كسور مقامها ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٢ ، ٢٤ . واعتمد افرادها على انتقال أثر هذا التدريب المحدود الى جمع الكسور الاخرى التى لم يتدربوا عليها . ثم طبق على المجموعتين اختبارا مكونا من جمع كسور مقامها ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٤ ، ١٥ ،

١٨ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٠ . وواضح ان المجموعة الاولى تعلمت حل هذه المسائل وتدربت عليها ، الامر الذى لم يتح للمجموعة الثانية . وبعد تصحيح الاختبار وجد ان متوسط درجات المجموعة الاولى هو ١٤ر٥ ، وان متوسط درجات المجموعة الثانية هو ١٣ر٢٥ . ومعنى هذا ان تلاميذ المجموعة الثانية بعد تدريبهم على جمع كسور مقاماتها ستة اعداد معينة استطاعوا ان يطبقوا المبادىء العامة التى تعلموها فى جمع كسور لها مقامات أخرى مختلفة . وكانت قدرتهم فى ذلك مساوية تقريبا لتلاميذ المجموعة الاولى . فى هذه التجربة بطبيعة الحال ، كان تلاميذ المجموعتين يعرفون جمع الاعداد الصحيحة وطرحها وضربها وقسمتها ، ويستطيعون تطبيق هذه العمليات الاساسية واستخدامها فى جمع الكسور الاعتيادية .

وقد يكون انتقال أثر التعلم أو التدريب سلبيا وذلك حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة أو نشاط معين التدريب على وظيفة اخرى أو نشاط آخر . ويحدث هذا حينما نبدأ فى تعلم كتابة لغتين اجنبيتين فى وقت واحد . والانتقال السالب والموجب متشابهان فكلاهما يتضمن تطبيق تعميمات تم التوصل اليها من قبل ، على تعلم مشكلات جديدة وهما يختلفان فى دقة المبدأ أو التعميم ، والنتيجة . فتؤدى التعميمات الخاطئة الى نتائج خاطئة . سئل تلميذ اخطأ فى ضرب ٤٥×٥ = ٣٠٥ كيف تأدى الى هذه النتيجة فأجاب :

٥ × ٥ = ٢٥ ، كتبت ٥ وحملت ٢ ،
٢ + ٤ = ٦ ، ٥ × ٦ = ٣٠ .

فهو لم يراع قيمة موضع العدد ، ولم يلاحظ أن ٤٥ عبارة عن ٥+٤٠ وقد استخدم الحمل الذى تعلمه فى جمع الاعداد استخداما خاطئا وادى تطبيقه لمسلماته الخاطئة الى أن تكون النتيجة خاطئة .

نظريات انتقال أثر التعلم

النظرية القديمة :

نظرية التدريب الشكلى : سادت هذه النظرية ردحا من الزمان وسيطرت على المنهج . وتعود المربون فى الماضى على اساس هذه النظرية ان يعتقدوا ان هندسة اقليدس تنمى التفكير والاستدلال وتزيد القدرة عليهما فى المجالات المختلفة ، وان دراسة العلوم الرياضية تدرب التلميذ على الدقة بجميع انواعها . وان قراءة سير الابطال ودراسة تاريخهم تزيد من وطنية الفرد ، وان التلميذ يتشرب الامانة حين يقرأ قصصا عن نجاح الامناء فى الحياة . وان حفظ النصوص الدينية تدريب يقوى الذاكرة ويعدها لتذكر أى مادة أخرى . وان دراسة المواد الدراسية الصعبة يقوى

ولكن الابحاث التربوية والنفسية بينت من البراهين ما يكفى لدحض ارادة الانسان وبعده لمواقف الحياة الضاغطة ولا سيما اذا كانت هـــذه المواد مبغضة اليه . واعتقد المربون فى الماضى ان كل قدرة او ملكة متى احسن تدريبها واعدادها فانها تستطيع ان تقوم بوظيفتها مهما اختلفت المواقف وتعددت الملابسات .

هذه النظرية . فقد ظهر ان محاولة تحسين الوظائف العقليـــة بالتدريب المباشر على التذكر والتفكير لم تؤد الا الى نتائج ضئيلة ، كما أن المواد الدراسية التى افترض انها تحسن العقل وتقويه لم يكن لها الا أثر أكبر قليلا من المواد الدراسية التى اعتقد الناس أنه لا قيمة انتقالية لها .

ولقد تحدى وليم جيمس نظرية التدريب الشكلى ، فأجرى تجـربة على حفظ الشعر ، ووجد ان تدريب الطلاب على حفظ شـــعر فيكتور هيجو لم يؤت أية نتيجة ، لانه لم يحدث تحسنا يذكر مما جعله ينتهى الى الإعتقاد بان القدرة على التذكر فطرية .

ولقد تلقف علماء آخرون تساؤل جيمس . فقاموا بتجارب عـديدة فى ميادين اخرى . فقام سليت Sleight بتجارب فى ميدان التذكر ، بينما قام ثورنديك وودورث بتجارب فى الادراك ، وقام برجز Briggs بتجارب فى الاستدلال أو التفكير وظهرت تجارب فى ميادين اخرى واسفر عدد ليس بالقليل من هذه التجارب عن عدم تحسن فى الاداء ، بل ولقد حدث فعلا فى بعض الحالات أن الممارسة السابقة أدت الى عرقلة الاداء ، أى ان التدريب كان له أثر سلبى .

النظريات الحديثة :

١ ــ نظرية العناصر المتماثلة : قدمها ثورنديك وملخصها ان انتقال أثر التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلم وموقف آخر على اساس ما يوجد من عناصر متماثلة فى الموقفين . وكلما زادت هذه العناصر زاد انتقال أثر التعلم وكلما قلت قل هذا الانتقال . وبناء على هذا يحدث انتقال أثر التدريب من الكتابة على الآلة الكاتبة الى العزف على البيانو بالدرجة التى يشتملان بها على مهارات متماثلة مثل التوافق بين الاصبع والعين . ولا تقتصر عناصر التشابه بين الموقفين على المهارات الحركية بطبيعة الحال فقد تتخذ صورة بيانات وعمليات أو مبادىء وتعميمات واتجاهات وعلى هذا نجد ان التدريب على عملية الجمع ينتقل اثره الى تعلم عملية الضرب لان التلميذ فى العملية الاخيرة يستخدم كثيرا من حقائق الجمع وعمليات الجمع المستخدمة فى مسائل الضرب هى نفسها التى نستخدمها فى حل مســائل الجمع . وتعلم الاسماء والتواريخ فى دراسة تاريخ قد تساعد فى دراســة

الادب العربى حيث تتصل الموضوعات فى المادتين بنفس الفترة الزمنية ، وحيث نجد عناصر متماثلة فى محتوى المادتين الدراسيتين .

٢ ــ نظرية الانماط المتماثلة : يفسر أصحاب مدرسة الجشطلت انتقال اثر التدريب تفسيرا مختلفا . فلقد بينوا مثلا أنه حتى ولو لم تكن المكونات واحدة بين موقف تعلم وموقف آخر ، فانه يحدث الانتقال طالما تشابه النمطان أو الصيغتان الكليتان . فالالعاب الرياضية التنافسية تسهم فى نجاح الجنود فى ادائهم فى المعركة . ويستند هذا الرأى الى انتقال اثر التدريب . ووفقا لنظرية تشابه الانماط نجد عند لاعب الكرة المتنافس نمطا سلوكيا يماثل ما يقوم به الجندى ، فكلا الموقفين مثلا يتطلبان هجوما عدوانيا ضد خصم ، وكلاهما يقتضى القدرة على تنفيذ التعليمات او الاوامر ويحدث انتقال أثر التدريب وفقا لنظرية العلاقات أو الانماط ، لان كلا النشاطين يتضمن عملا جماعيا توافقيا يقوم فيه الافراد باداء عمليات متصلة . ويفسر النجاح فى هذين الموقفين الاستراتيجية المتضمنة فى محاولة بذ الخصم والتفوق عليه فى التفكير وفى التصرف أكثر مما تفسره تكتيكات خاصة .

٣ ــ نظرية التعميم : قدم هذه النظرية الاستاذ « جد » Gudd وكان أستاذا بجامعة شيكاغو . وتقوم هذه النظرية على تطبيق المبادىء والتعليمات على المواقف المختلفة . ويتعقد « جد » ان المتعلم يستطيع أن يعمم الخبرة فى موقف وان يطبقها على كثير من المواقف الاخرى . ولقد أجرى تجربة ليبرهن على صحة ما يراه . فكلف مجموعتين من التلاميذ ان يصوبوا أسهما نحو هدف مغمور تحت الماء وأن يقذفوه . وقد ظهر الهدف فى غير موضعه بسبب انكسار الضوء . وقبل أن تبدأ هذه الممارسة شرح مبدأ انكسار الضوء لاحدى الجماعتين دون الاخرى . ولقد اقترف أعضاء الجماعتين أخطاء متشابهة فى البداية وصححوا أخطاءهم تدريجيا عن طريق المحاولة والخطأ . ثم غير عمق الهدف . وأمكن للجماعة التى فهمت مبدأ انكسار الضوء أن تطبقه على الموقف الجديد بحيث تفوقت على أفراد الجماعة الاخرى الذين لم يلموا بالحقائق الخاصة عن انكسار الضوء .

وانتقال الاثر عن طريق التعميم لا يقوم على عناصر وجزئيات صغيرة درب عليها الفرد اثناء الممارسة وتظهر كمكونات فعلية للوظائف الجديدة . فالتعميم شكل من أشكال الفهم ينطبق على مواقف أخرى غير الموقف الذى حدث فيه التدريب على أن تكون من نفس الفئة . وينبغى ان نلاحظ أن مجرد معرفة المبدأ لا يضمن انتقال اثر التدريب أو التعليم الى المواقف الجديدة . فينبغى أن يتمكن المتعلم من امكانية التطبيق على المواقف الجديدة .

٤ — نظرية تكوين الاتجاهات : يؤكد باجلى Bagley انتقال أثر التعلم عن طريق تكوين اتجاهات عامة ومثل عليا . وذلك لان معظم التدريب الذى يمر به الطفل لا يعدو المجال المباشر الذى يحدث فيه التدريب . ويبين « باجلى » أنه بتأكيده للنظافة والنظام والاناقة لا فى مواقف معينة بل كمثل أعلى ، أمكن من أن يتحقق انتقال أثر التعلم على نحو أتم الى مجالات كثيرة من سلوك التلميذ . فقد وجد فى التجربة التى أجراها حين جعل النظافة والنظام والاناقة مثلا أعلى وهدفا عاما فيما يتصل بمادة دراسية معينة أن التلاميذ ولو أنهم تحسنوا أكبر تحسن فى المادة الدراسية التى حدث فيها التدريب الا أن أثر هذا التدريب قد انتقل الى مواد دراسية أخرى .

وأهمية تنمية ضوابط عامة للسلوك غنية عن البيان . لان هذه الضوابط تضمن جعل أشكال السلوك مقبولة فى مواقف الحياة المتباينة والعديدة ، ويستحيل تدريب الفرد على عادات خاصة تناسبها لتنوعها وكثرتها البالغة . فالاثر الشامل لهذه الاستعدادات العامة يبرز أهميتها وحيويتها بالنسبة للمتعلم ، واستجاباته بالنسبة لاى موقف جديد تتأثر بما اكتسبه من اتجاهات قبل ذلك . ويمكن حتى للملاحظ العابر أن يرى أثر اتجاهات كالحب والكره للاشياء والاشخاص والافكار ، وكالاحترام والعدوان ، والاهتمام وعدم المبالاة والدقة والنظام والثقة فى النفس والخوف من الاخفاق على التعلم فى حجرة الدراسة على أداء الفرد فى مواقف الحياة . وقد أكد ديوى هذه الفكرة حين قال فى كتابه « الخبرة والتربية » .

« ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة ذلك الرأى القائل بأن الشخص لا يتعلم الا ما يحصله وقت الدرس ، ولكن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافية أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها وتؤدى الى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه الانسان وما يكرهه ، قد يكون ، بل وكثيرا ما يكون ، أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها ، لان هذه الاتجاهات النفسية هى الاسس التى سوف يكون لها شأن فى المستقبل . وأهم اتجاه نفسى يمكن تكوينه هو الرغبة فى متابعة التعلم » .

عوامل تؤثر فى ربط المواد الدراسية بالحياة

لقد اتضح فى العرض السابق أنه على الرغم من أن النظريات المختلفة تستخدم مصطلحات متباينة الا أنه يمكن القول بصفة عامة أنها تؤكد فهم المبادىء والتعميمات ، وتنمية الاتجاهات الايجابية ، وتعلم العمليات الفعالة . ومن المفيد فى ضوء ما سبق أن يبحث المعلمون مقدار ما يتوقع

حدوثه من انتقال أثر التعلم من موقف معين الى مواقف معينة أخرى . فهذا البحث يساعدهم فى توجيه التعلم توجيها مثمرا . ويواجه المعلمون فى عملهم كثيرا من امثلة عدم انتقال أثر التعلم . فمعلمو اللغة العربية يعلمون قواعد النحو ، ولكنهم يجدون أنها لا تستخدم الا فى حصص النحو أو حصص اللغة العربية .

وهناك شواهد كثيرة على حدوث انتقال أثر التدريب أو التعلم ، على الرغم من أن أبحاث وليم جيمس وغيره جاءت نتائجها أقرب الى السلب منها الى الايجاب . وقد ظهر من استعراض ١٦٧ بحثا تعالج هذا الموضوع أن

٢٨ ٪ من هذه الابحاث أظهرت انتقال أثر تعلم هائل

٤٨ ٪ من هذه الابحاث أظهرت انتقال أثر تعلم ملحوظ .

ويساعد على انتقال أثر التعلم أو بتعبير آخر على الربط بين مواقف التعلم المدرسى ومواقف الحياة عوامل أهمها :

اولا : تكوين اتجاه ايجابى نحو مايتعلم : هذا الاتجاه الايجابى ومايرتبط به من الاعتقاد بامكانية انتقال أثر التعلم له أهمية بالغة فى العملية التعليمية . ولقد حقق باحثان زيادة قدرها ١٦ ٪ فى انتقال أثر التدريب بعمل بسيط هو انهما أخبرا مجموعة من تلاميذهما دون الاخرى بأن المادة التى يدرسونها ستفيدهم فى مواقف أخرى ، فتفوقت على الاخرى والحق أن هناك عوامل اخرى سلبية نلاحظها مثلا فى تعلم قواعد النحو فى اللغة العربية اذ يردد كثير من التلاميذ أن تعلم النحو لا تأثير له فى كتابة المقالات أو فى التخاطب باللغة الفصحى . أو كقولنا أن فحص الطالب لاجزاء آلة عند تعطلها بقصد اصلاحها ، وذلك بفحص كل جزء بعد الآخر حتى يكتشف الخلل من الطرق السليمة التى تتبع فى هذا المجال ، وأن هذه الطريقة تنمى ذكاء التلميذ الميكانيكى . وافضل من هذا بطبيعة الحال أن يعلمه المدرس كيف يستطيع أن يشخص خلل الآلة بسرعة أكبر متى عرف الطريقة التى تعمل بها الآلة وفهمها . ومن الاتجاهات الايجابية فى تدريس لغة أجنبية أن لا يهتم التلاميذ كثيرا بكل كلمة جديدة على حدة ، طالما أن معنى العبارة عامة مفهوم وواضح . أو أن يستخدموا طريقة تحليل نطق الكلمة لمعرفة هجائها ، فهذا الاتجاه يمكن التلاميذ من تهجى كلمات جديدة لم تمر بخبرتهم من قبل ويوفر عليهم تدريبا قد لا يكون ضروريا .

ثانيا : تأكيد نقاط الدرس التى يمكن تطبيقها فى المجالات الاخرى . ففى تدريس الهندسة مثلا قد يرغب المدرس فى تعليم التلاميذ الاسلوب المنطقى فى معالجة مشكلات معينة أخرى . فى هذه الحالة ، ينبغى أن يتيقن

المدرس من أن هذه الطريقة المنطقية قد برزت واتضحت أثناء تدريسه للهندسة . أو قد يأمل الاستاذ من وراء دراسة تلاميـــذه لعلم النفس التعليمي أن يصبحوا أكثر قدرة على تقويم بيانات ومواد اجتماعية كتلك التي تنشر عن الاحداث الجانحين في الصحف . فاذا كان هذا هــدفه ، فينبغي أن يتأكد من أن طريقة تحليل المواد والبيانات وفحصها قد اتضحت للتلاميذ وفهموها .

وكثيرا ما نستطيع ان نضع ما تريد انتقال أثره في صيغة قاعدة أو مبدأ أو قانون . واذا حدث هذا فمن الحكمة أن نتأكد من أن التلاميــذ تعلموا هذه القاعدة أو المبدأ أو القانون وفهموها ووعوها في الاستخدام والتطبيق . والحق أن بعض علماء النفس يعتقدون أن انتقال أثر التعلم يتوقف على الاستبصار وعلى تقبل التلاميذ للشيء الذي ينتقل سواء أكان مبدأ أو طريقة للعمل أو اتجاها او مثلا أعلى . ومما يســهل هذا التقبل توافر جو اجتماعي طيب يعمل فيه التلاميذ . ومن الافضل أن يتوصل التلاميذ بأنفسهم الى المبدأ أو يصوغوا القاعدة ويحسن أن ندع التلاميــذ يعملون بأنفسهم تحت توجيه المعلم حتى يتوصلوا الى هذه الاسس العامة . ومهما يكن من شيء فمن المهم أن يفحص المدرس التعميمات التي يتوصل اليها التلاميذ فقد تكون بناء على عينة غير ممثلة ، أو نتيجــة لتحيز أو ضيق أفق ، وبهذا فهي لا تلم بأطراف الموضوع وجوانبه . وفي هذه الحالة يقترح المدرس عليهم مزيدا من الدقة والتحليل والتشكك في تعميماتهم .

وبينما نجد أن للحقائق قيمة انتقاليــة ، الا أن تطبيقها على مواقف أخرى محدود ضــيق اذا قارناها بالتعميمات والمبادىء . فلو أن طالب الزراعة تعلم أن يواجه الحشرات الجديدة بمحاولة تصنيفها وفقا لخاصية أو عدد من الخصائص كأن يقسمها الى حشرات ماضغة وأخرى ماصة . فبناء على هذا التصنيف يستطيع أن يتخذ قرارا ويختار أفضل المبيدات لحشرة غير مألوفة .

ويصدق هذا على الاساليب الفعالة عامة . فمن الممكن أن يتعـلم التلميذ طرقا أفضل لمعالجة المشـــكلات ولتنظيم أفكاره ، وللتفاهم مع الآخرين والاتصال بهم . وهذه المهارات تساعده على ان يتناول المشكلة التي أمامه على نحو فعال . فمن الممكن أن يتعلم التلميذ مبادىء خاصــة مفيدة في نقـــد التفكير وأن تتاح له فرص عــديدة ليطبقها على مواقف حقيقية . كأن يحاول فحص كل حقيقة يستخدمها ليتعــرف على مدى الوثوق بها ، وأن ينتقد على وجه الاخص تلك النتائج التي تتفق مع رغباته وآرائه ، وأن يعرف الالفاظ الهامة التي يستخدمها بدقة وعناية ، وأن يتعلم أن أي مناقشة أو جدل يبدأ من مسلمات معينة .

ثالثا : ممارسة تطبيق الحقائق والمبادىء فى ميادين أخرى . لا ينبغى أن تقتصر العملية التعليمية على ابراز العنصر الذى يمكن نقله ، ولا على صياغته بوضوح . بل يحسن أن يطبق على مجالات خارج مادته الدراسية ودرسه . فاذا رغب مدرس الهندسة فى أن يقود تلاميذه الى تعلم أسلوب منطقى يطبقه فى تحليل الاحداث البوليسية ، والخطط العسكرية وغيرها فلابد أن يتيح للتلاميذ تطبيق هذه القواعد على هذه الميادين وغيرها .

وعلى الرغم من أننا ننادى بممارسة التطبيقات المعينة فى الميادين الاخرى الا أنه لا ينبغى أن يستنتج البعض من هذا أن المادة الدراسية ينبغى أن تكون خليطا من ميادين مختلفة ، أى أن يكون مقرر الهندسة مثلا مكونا من أجزاء متساوية من هندسة اقليدس ، ومن تمارين منطقية على القياس ، ومن تحليلات منطقية أخلاقية . فمثل هذا الخليط لانشطة متفاوتة قد يؤخر من ظهور الاستبصار الذى يعتمد عليه انتقال أثر التعلم . ولا ينبغى أن يفهم من هذا أننا ننادى بتدريس المواد منفصلة فمثل هذا الفصل يعطل انتقال أثر التعلم لانه يؤدى الى حفظ جزئيات كالحقائق ، وتقليل لاهمية العلاقات وغيرها من جوانب التعلم التى تحسن انتقال أثر التعلم .

رابعا : وضع المنهج بحيث يراعى فى أهدافه أهمية انتقال أثر التعلم . فتعلم علم الاحياء فى المدرسة الثانوية قد يكون له نفع كبير بالنسبة لطالب سوف يلتحق بكلية الطب ، بينما تعلم التدبير المنزلى قد يفيد فتاة تعتزم الزواج وتكوين أسرة . وليس معنى هذا أننا ندعو الى التخلص الآلى من كل الدراسات التى لا تصطبغ بصبغة اجتماعية عملية ، ولكننا نقول أن هذا النوع أكثر اتصالا بحاجات التلاميذ المتوسطين الحاضرة والمقبلة وبأهدافهم . ويجب أن ندرك أيضا أننا فى الحكم على خبرات التعلم لا ينبغى أن نعتمد على مقياس واحد هو قيمتها الانتقالية ، وذلك لان المواد العملية التطبيقية ذات المنفعة الاجتماعية لا تحتكر وحدها انتقال أثر التعلم . ولابد أن نخرج من المناهج كل المواد التى كانت توضع فيه استنادا الى نظرية التدريب الشكلى أى لانها تدرب ملكات العقل . وذلك لان هذه النظرية قد ثبت خطؤها بما لا يدع مجالا للشك .

* * *

نظام التعليم فى ألمانيا الغربية

للاستاذ جمال خشبة

١ ـ بدء العناية بالتعليم الشعبى :

تعتبر المانيا من أسبق الدول فى العالم اهتماما بنشر التعليم خصوصا التعليم الشعبى .

ففى عام ١٧١٧ صدر اول قانون لاجبار الآباء على ارسال ابنائهم للمدارس .. وعملت الدولة على انشاء عدد كبير من المدارس الاولية وجعلت بعضها بالمجان لابناء الفقراء .

وفى عام ١٧٦٣ صدر قانون لتنظيم التعليم الاولى وكان صدور هذا القانون خطوة كبيرة فى سبيل النهوض بهذا التعليم .

وفى عام ١٧٨٧ انشئت وزارة للاشراف على شئون التعليم .. وبهذا أصبحت الدولة تشرف على جميع انواع المدارس .

وفى عام ١٨٣٠ وجهت عناية خاصة للتعليم الثانوى .. ولكنه كان تعليما قاصرا على ابناء الخاصة لا يستوعب الا القليل من القادرين على دفع نفقاته ، وفى نفس الوقت عملت الدولة على زيادة المدارس الاولية لاستيعاب اكبر عدد ممكن من ابناء الشعب .

٢ ـ النهضة الحديثة :

وكان عام ١٩٢٠ بداية نهضة شاملة عمت التعليم .. فجعل التعليم الابتدائى الزاميا من سن السادسة الى سن الرابعة عشرة .. وتغيرت النظرة الى وظيفة المدرسة الابتدائية وتحدد هدفها ، فلم تعد وظيفتها قاصرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب . وانما أصبحت وظيفتها اعم من ذلك واشمل .. لقد اصبح من واجب المدرسة ان تعنى بجسم الطفل ونفسه وتربيته الاجتماعية ، وتنظيم علاقاته بغيره ، وأن تعمل على تنمية شخصيته أو بمعنى آخر توجيه التعليم للاعداد للحياة .. وذلك بتنمية الطفل تنمية متكاملة تتاح له فيه فرص النمو فى جسمه وفكره وروحه ونفسه وكل فرص اكتساب المهارات المناسبة .. لتكوين المواطن المستنير الذى اعد للحياة فى بيئته بنجاح وجعله قادرا على رفع مستوى الحياة فيها بالتعاون مع غيره من الافراد .

مراحل التعليم

يسير التعليم فى ثلاث مراحل أساسية :

أولا ـ مرحلة التعليم الابتدائى :

وتبدأ من سن السادسة حتى سن الرابعة عشرة . وهـذه المرحلة تنقسم الى قسمين :

(ا) القسم الاو ل :

المرحلة الاساسية من مدرسة الشعب

من سن ٦ الى سن ١٠

(ب) القسم الثانى :

المرحلة المتقدمة من مدرسة الشعب

من سن ١٠ الى سن ١٤

ثانيا ــ المرحلة التالية للتعليم الابتدائى :

وتشمل :

(ا) المدرسة المتوسطة	من سن ١٠ الى سن ١٦
(ب) المدرسة الثانوية	من سن ١٠ الى سن ١٩
(جـ) مدارس التدريب المهنى	من سن ١٤ الى سن ١٧
(د) المدرسة الفنية	من سن ١٤ الى سن ١٧

ثالثا ــ مرحلة التعليم العالى :

وتشمل :

(ا) الكليات الجامعية	من سن ١٩ سنة
(ب) المعاهد العليا	من سن ١٩ سنة
(جـ) معاهد المعلمين	من سن ١٩ سنة
(د) المعاهد الخاصة	من سن ١٦ سنة

مراحل التعليم فى المانيا

سن التلميذ	سنوات الدراسة
٢٤	١٨
٢٣	١٧
٢٢	١٦
٢١	١٥
٢٠	١٤
١٩	١٣
١٨	١٢
١٧	١١
١٦	١٠
١٥	٩
١٤	٨
٠٣	٧
١٢	٦
١١	٥
١٠	٤
٩	٣
٨	٢
٧	١

معاهد علیا تجاری صناعی زراعی

جامعة
Universitat

المعاهد الهندسية لتخريج مساعدى مهندسين
Ingenieur-schulen

المعاهد الخاصة
Fachi-schulen
موسيقى
تمثيل
جلود
نسيج

معاهد معلمين →
→ Padagogische Hoschule

مدراس التدريب المهنى
Berufsschule

القسم الثانى من المدرسة الابتدائية
Oberstufe der volkschule

المدرسة الثانوية
Hohere schule

المدرسة المتوسطة
Mittelschule

المدرسة الفنية

القسم الثانى من المدرسة الابتدائية
Oberstufe der volkschule

القسم الاول من المدرسة الابتدائية (مدرسة الشعب)
Grund-schule der volkschule

تكاليف تعليم التلميذ فى كل مرحلة سنويا

(نقلا من الاحصاء الرسمى لمنطقة كولن التعليمية)

يتكلف تلميذ المرحلة الابتدائية : من ٦٠ الى ١٠٠ مارك أى من ٥ ج الى ٨ ج سنويا .

يتكلف تلميذ المدرسة المتوسطة : من ٢٠٠ الى ٣٠٠ مارك أى من ١٦ ج الى ٢٤ ج سنويا .

يتكلف تلميذ المدرسة الثانوية : من ٣٥٠ الى ٧٢٠ مارك أى من ٢٨ ج الى ٥٨ ج سنويا .

يتكلف تلميذ مدرسة التدريب المهنى : من ٥٠ الى ١٢٠ مارك أى من ٤ ج الى ٩ ج سنويا .

أولا ــ مرحلة التعليم الابتدائى

الطابع العام للمدرسة الابتدائية فى ألمانيا :

أوضحت فيما سبق أن ألمانيا كانت من أولى الدول التى عنيت .. ولا تزال تعنى عناية كبيرة بهذه المرحلة من التعليم باعتبارها أهم أنواع التعليم ، لانها تنتظم جميع أبناء الوطن ممن هم فى سن الالزام .. فهى من ثم الوسيلة الضرورية للنهوض بالمجتمع ، والمحافظة على تراثه الثقافى والحضارى .. كما أن هذه المرحلة هى الاساس الذى يقوم عليه التعليم فى المراحل التالية ، ويعد الكثيرين الذين يقتصرون عليه لاعمال الحياة المختلفة فى شتى ميادين النشاط العملى .

وقد أطلق الالمان على القسم الاول من المدرسة الابتدائية اسم Grund-schule (وهى من سن ٦ الى سن ١٠) ومعناها المدرسة الاساسية .. فهى الاساس الذى تبنى عليه الدولة مستقبلها ، وعلى مقدار نجاح التعليم فى هذه المدرسة .. يتوقف مستقبل الشعب .

وللمدرسة الابتدائية فى ألمانيا طابع خاص تتميز به ، وألخص فيمايلى أهم الصور التى تميز هذا الطابع :

١ ــ النظام :

ولا أقصد بالنظام ، هذه النظرة القديمة الى النظام المدرسى الذى يعتمد على الشدة ، ويقوم على الضغط والسيطرة .. وانما النظام الذى يمكن أن يوصف بأنه مزيج من الضبط الذاتى Self-discipline ، والضبط الاجتماعى Social-discipline وهو النظام القائم على تنمية احترام الطفل لنفسه ، واخضاع سلوكه للتوجيه المستمد من حاجات المجتمع الذى يعيش فيه .

والنظام فى المدرسة الالمانية تحس به بمجرد أن تدخل المدرسة .. فتحس كأنك فى معبد .. لا تكاد تسمع صوتا أو تحس حركة ، فالتلاميذ داخل فصولهم فى مجموعات منهمكون فى دروسهم .. وقد يكونون من غير مدرس ، فلا تكاد تسمع لهم صياحا .. بل الكل منصرف الى عمله .. متفرغ له .

وطرقات المدرسة خالية من الخدم .. فلا يوجد أى خادم فى المدرسة الا البواب ويقوم على نظافة المدرسة عمال يحضرون فى نهاية اليوم المدرسى لبضع ساعات محدودة .

فتنظر الى التلاميذ عند دخولهم الفصول أو انصرافهم منها .. فتجدهم فى منتهى الهدوء والنظام .

٢ ــ شخصية المدرسة :

ولكل مدرسة شخصيتها المعنوية .. فهى وحدة فعالة ذات ارادة ، تمكن القائمين بها من تكييف النظم العامة تكييفا ينطبق على مقتضيات ظروفها للتمشى مع الغايات والاغراض التى يهدفون اليها .

وللمدرس دووره البارز فى توجيه سياسة المدرسة ، وتحقيق اهدافها .

وتتميز المدرسة بالشعور بالاستقرار سواء فى النظم أو هيئة التدريس .. اذ أن كثرة التبديل أو اتساع مداه ، من العوامل التى تضعف شخصية المدرسة وتؤثر فى عملها .

٣ ــ الشعور بالطمأنينة :

تتميز المدرسة بأنها مطمئنة لا يسودها أى قلق شاعرة بقيمة عملها يتضح فيها الشعور بالهدف فيعلم كل فرد فيا موضوع العمل الذى يقوم به كما يعرف القصد منه . والكل مقبل على عمله متحمس له ..

فالناظر .. معتز بمدرسته ، يرعاها رعاية رب الاسرة الذى تربطه بأسرته روابط المحبة والتعاون والاحترام المتبادل ..

والمدرس .. مؤمن برسالته ، مطمئن فى عمله ، مقبل عليه فى رضا واخلاص ، لا يشكو ولا يتبرم .

والتلميذ .. سعيد بمدرسته .. يجد فيها كل الظروف والامكانيات التى تجعله يحبها ويقبل عليها .

٤ ــ حسن تفهم وتطبيق الاساليب الحديثة للتربية :

والمدرسة الالمانية لم تسىء تطبيق الأساليب الحديثة للتربية ، كما فعلت كثير من المدارس فى الدول الاخرى .

فهى قد اهتمت بفردية التلميذ .. ولكنها لم تبالغ فى ذلك الى حد أن اغفلت أنه عضو فى جماعة ..

فهى قد اهتمت بفردية التلميذ .. ولكنها لم تبالغ فى ذلك الى حد أن اغفلت أنه عضو فى جماعة ..

واهتمت بحرية التلميذ ، ولكنها حرية فى حدود النظام المدرسى .

واهتمت بفاعلية التلميذ ، ولكن هذه الفاعلية لم تؤد الى صرف الوقت فى صنع أشياء لمجرد العرض .. حتى تنقلب الفصول الى معارض يقصد منها الظهور .

واهتمت بطرق النشاط كوسيلة لخدمة المواد الدراسية لا لاهمال هذه المواد .

واهتمت بالحاجات النفسية للتلميذ ، وفى الوقت نفسه راعت أن هذه الحاجات تؤدى الى خير الجماعة .

هذا هو الطابع العام الذى يميز المدرسة الابتدائية فى المانيا .. وقد افردت قسما خاصا من هذا البحث لدراسة النظام العام لهذه المدرسة من حيث القبول والنقل وعدد التلاميذ والخطة .. الخ .

ثانياً — المرحلة الثانية للتعليم الابتدائى

١ — نظام الاختبار للمدرسة المتوسطة وللمدرسة الثانوية :

بعد أن يقضى التلميذ ٤ سنوات فى المرحلة الاساسية من مدرسة الشعب ، ويكون سنه قد تعدى العاشرة ، يعمل له اختبار مسابقة لاختيار ذوى الاستعدادات لتمكينهم من مواصلة الدراسة الى أقصى حد تؤهله لهم مواهبهم وامكانياتهم .

وهذا الاختبار يتم عادة فى احدى المدارس المتوسطة أو الثانوية ويشتمل على :

اختبار شفوى فى المعلومات العامة
« تحريرى فى اللغة والحساب
« ذكاء

ويشترك فى هذا الاختبار لجنة مشتركة من بعض مدرسى المدرسة الابتدائية المقيد بها هذا التلميذ ، وبعض مدرسى المدرسة الثانوية أو المتوسطة ، وبعض الاخصائيين فى علم النفس التربوى .

وعلى أساس نتيجة هذا الاختبار ، يختار المتاوزن للمدارس الثانوية ثم المتوسطة ، ويكون هذا الاختبار نهائيا الا بعد أن يظل هؤلاء التلاميذ

تحت ملاحظة مدرسهم الجديد فترة من الوقت ، يستطيع ان يقرر بعدها ان كانوا يستطيعون مواصلة الدراسة بنجاح فيستمرون .. أم أنهم غير قادرين فيعادون الى مدارسهم الابتدائية .

وتكون نسبة الذين يختارون عادة للمدارس الثانوية والمتوسطة حوالى ٢٠ ٪ — ١٥ ٪ منهم يلتحقون بالمدارس الثانوية ، ٥ ٪ يلتحقون بالمدارس المتوسطة .

اما الباقون ، وهم الاغلبية الساحقة وتبلغ نسبتهم ٨٠ ٪ (وفى بعض المناطق ترتفع النسبة الى ٨٥ ٪) فيبقون لمواصلة دراستهم فى المدرسة الابتدائية (فى القسم الثانى من هذه المدرسة) . حتى سن ١٤ سنة .

وفيما يلى احصاء يبين نسبة عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية مأخوذا من سجل الاحصاء الرسمى (عام ١٩٥٩) .

عدد تلاميذ المدارس الابتدائية	٤,٦٣٩,٠٠٠
عدد تلاميذ المدارس المتوسطة	٣١٠,٠٠٠
عدد تلاميذ المدارس الثانوية	٧٦٣,٠٠٠
عدد مدارس التدريب المهني	٢,٤٤٢,٠٠٠
عدد المدارس الابتدائية	٣٠,٠٠٠
عدد المدارس المتوسطة	٧٦٠
عدد المدارس الثانوية	١,٥٥٠

ويتضح من هذا :

ان نسبة عدد تلاميذ المدارس الثانوية الى الابتدائية ١٥ ٪

ونسبة عدد تلاميذ المدارس المتوسطة الى الابتدائية ٦ ٪

ونسبة عدد المدارس المتوسطة الى عدد المدارس الابتدائية .

كما تبلغ نسبة عدد المدارس الثانوية الى عدد المدارس الابتدائية ٥ ٪

ونسبة عدد المدارس المتوسطة الى عدد المدارس الابتدائية ٢ر٥ ٪

٢ — مدارس التدريب المهنى والمدارس الفنية :

بعد أن ينتهى تلاميذ المدرسة الابتدائية من اتمام دراستهم فى هذه المرحلة بعد سن ١٤ سنة .. يكون امامهم طريقان :

(ا) اما ان يخرجوا الى الحياة العملية ليعملوا زراعا أو صناعا أو عمالا تجاريين .. وهؤلاء لابد أن يلتحقوا بمدارس التدريب المهنى .

(ب) واما ان يلتحقوا باحدى المدارس الفنية .

١ ـ مدارس التدريب المهنى :

وهذه **المدارس الزامية** يلتحق بها معظم المنتهين من الدراسة الابتدائية الذين يعملون صناعا او عمالا تجاريين ، فيذهبون اليها **يوما واحدا** كل أسبوع لمدة ٣ سنوات .. والغرض من هذه المدارس الارتقاء بمستوى الثقافة العامة لهؤلاء العمال ، والارتفاع بمستوى تدريبهم المهنى ، حتى يتوفر لهم القدر الكافى من المهارة الفنية التى تتيح لهم النجاح والتقدم فى ميادين عملهم .

وهذه المدارس نوعان :

ـ مدارس التدريب على الاعمال التجارية وتشمل التدريب على أعمال السكرتارية والحسابات والآلة الكاتبة والبيع .. الخ .

ـ مدارس التدريب على بعض الحرف .
وتشمل التدريب على اعمال النجارة والسمكرة والحدادة .. الخ .

وكما تستقبل هذه المدارس المنتهين من المدارس الابتدائية . . تستقبل كذلك المنتهين من المدارس المتوسطة الذين يلتحقون بالاعمال السابق الاشارة اليها .

ب ـ المدارس الفنية :

وهذه مدارس **كل الوقت** .. يلتحق بها حوالى ٥ ٪ من المنتهين من تلاميذ المدارس الابتدائية ، **وهى تعتبر جزء من التعليم الاجبارى اذا لم يلتحق الطالب بمدارس التدريب المهنى .. وهذه المدارس تعد الطالب للعمل بالميادين الصناعية** والتجارية والاقتصادية والمهنية وادارة الاعمال وهى على ٣ أنواع :

مدارس تجارية او صناعية او نسوية

ـ فالمدارس التجارية بها فروع للتدريب على الاعمال التجارية ، وادارة الاعمال واعمال السكرتارية .

ـ والمدارس الصناعية وبها فروع للكهرباء والميكانيكا والنجارة والهندسة المعمارية والمدنية .. الخ .

ـ والمدارس النسوية وبها فروع للطهى والتدبير والتمريض .. الخ

٣ المدارس المتوسطة

ويلتحق بها حوالى ٥ ٪ من التلاميذ الذين أتموا السنوات الاربع الاولى بالمدرسة الابتدائية طبقا للنظام الذى اوضحناه ، ومدة الدراسة بهذه المدارس ٦ سنوات « من سن ١٠ الى ١٦ سنة » .

وهده المدارس تشبه إلى حد كبير المدارس الثانوية الحديثة بانجلترا Sec. Modern Schools فهي تتجه الى تكوين المواطن ، واعداده اعدادا سليما للحياة العملية .

وتنتهى الدراسة بامتحان يحصل فيه الناجحون على الشـــهادة المتوسطة .
وخريجو هذه المدارس يشقون طريقهم فى ميادين الاعمال المختلفة من تجارية وصناعية وفنية وادرة اعمال .. الخ .

٤ ـ المدارس الثانوية

تبلغ نسبة من يلتحقون بهذه المدارس حوالى ١٥ ٪ من التلاميـذ الذين اتموا الاربع سنوات الاولى بالمدارس الابتدائية ومدة الدراسة بهذه المدارس ٩ سنوات يحصل بعدها الطالب على شهادة اتمام الدراسة الثانوية Abitur التى تؤهله للحاق بالجامعة .

والمدارس الثانوية على أربعة أنواع :
(ا) المدارس الثانوية التى تهتم بدراسة اللغات القديمة مثل اللاتينية واليونانية .
(ب) المدارس الثانوية التى تهتم بدراسة اللغات الحـديثة كالانجليزية والفرنسية والروسية
(جـ) المدارس الثانوية التى تهتم بدراسة العلوم والرياضيات .
(د) المدارس الثانوية التى تهتم بدراسة المواد النسوية وهى للبنـات فقط

٥ ـ مدارس الموهوبين

يوجد نوعان من هذه المدارس فى المانيا :
(ا) الاول يطلق عليه اسم Aufbauzug يلتحق به بعض تلاميـذ المدارس الابتدائية ممن هم فى سن ١٢ أو ١٣ سنة ممن يكونون قد اظهروا موهبة خاصة .
ويستمر الطلبة فى هذه المدرسة ٤ سنوات يتقدمون بعـدها لامتحان الشهادة المتوسطة .
ومنهج الدراسةبهذه المدرسة يشبهالى حد كبير منهجالمدرسة المتوسطة مع شيء من التركيز (اذ الغرض ان يدرس منهج المدرسة المتوسطة الموزع على ٦ سنوات فى ٤ سنوات فقط) .
(ب) والنوع الثانى يطلق عليه اسم Aufbaugymasium ويلتحق به بعض تلاميذ المدارس الابتدائيـة ممن هم فى سن ١٣ سنة .. ويستمر الطلبة فى هذه المدرسة ٦ سنوات يتقدمون بعدها لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية Abitur ومنهج هذه الدراسة يشبه منهج المدارس الثانوية مع التركيز بطبيعة الحال « اذ انه سيدرس فى ٦ سنوات منهج المدرسة الثانوية الذى يدرس عادة فى ٩ سنوات » .

وواضح ان هذه المدارس تعتبر فرصة اخرى امام تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يكونون قد خانهم الحظ لسبب أو لآخر فى امتحان الاختبار للمدارس المتوسطة او الثانوية فى سن ١٠ سنوات .

ولكي يلتحق التلاميذ بهذا النوع من المدارس .. يطلب من المدارس الابتدائية ترشيح الموهوبين من تلاميذها فى حدود السن المذكورة ، ثم يعمل اختبار لهؤلاء المرشحين وتأخذ المدرستان المذكورتان حاجتهما من الممتازين منهم .

وينقل الطالب من فرقة الى أخرى برأى المدرس ، واذا حـــدث أن رأى المدرس عدم صلاحية أى تلميـــذ لمواصلة الدراسة ، فانه يعاد الى مدرسته الابتدائية الاصلية . اى انه لا يوجد رسوب فى هذه المدارس .

وهذه المدارس تصرف فيها الكتب للتلاميذ بالمجان ، وهى المدارس الوحيدة فى المانيا التى تختص بهذه الميزة .

ثالثا : مرحلة التعليم العالى

١ ـ التعليم العالى :

بعد حصول الطالب على شهادة اتمام الدراسة الثانوية Abitur يلتحق باحدى المعاهد العليا الاتية :

(أ) معاهد المعلمين

لاعداد معلمى المرحلة الاولى ، ومدة الدراسة بهـــــذه المعاهد ثلاث سنوات .

(ب) المعاهد العليا

تهدف هذه المعاهد الى توفير ذوى الخبرة والمهارة فى الميـــــادين الاقتصادية والتجارية والفنية .

وتهتم هذه المعاهد بصفة خاصة بالناحية العملية لاعداد المختصين فى شتى ميادين الانتاج .

(جـ) الجامعات

وتعتبر منارات العلم والثقافة والفكر ، ومصادر القادة والمتخصصين فى مختلف العلوم والفنون .

٢ ـ المعاهد الخاصة :

هذه المعاهد يلتحق بها الطلبة الذين انتهوا من المدرسة المتوسطة فهى ليست معاهد عالية .. وانما هى معاهد تهدف الى اعداد فنيين فى فروع تخصص مختلفة .. مثل الموسيقى ـ التمثيل ـ النحت ـ الزخرفة ـ الخ ..

كما يوجد معاهد خاصـــة لاعداد مساعدى المهنـــدسين من الفنيين الذين يتولون الاشراف على بناء الكبارى ـ صناعة الطائرات .. الخ .

ويسمح لطلبة هذه المعاهد بالالتحاق بالمعاهـــد العليا لاتمام تعليمهم العالى بشروط خاصة .

الآلات التعليمية

ربما لم ينل ابتكار تعليمى اهتماما من العامة والخاصة قدر ما نالت الآلات التعليمية فى السنتين الاخيرتين ، وبخاصة من المربين واصحاب علم النفس التعليمى . انها ثورة على طرق التعليم المعروفة . ولكن ما مدى نجاح هذه الثورة ؟ وما أوجه القوة والضعف فيها ؟ وما أثرها على المدرسين ؟ هل تؤدى الى «نهاية» مهنة المعلمين ، أنها تنقذ المدرسين من أرهاق ؟ وما أثرها على التلاميذ وآبائهم ؟ وهل ترضى النظار والمفتشين وغيرهم من رجال ادارة التعليم ؟ ثم ، ما تكاليفها ؟

يحاول هذا الكتاب الذى بين ايدينا الآن الاجابة على هذه الاسئلة وغيرها وهو :

Benjamin Fine, Teaching Machines. New York : Sterling Publishing Co., 1962

وهو يقع فى ١٧٦ صفحة .

خطورة الابتكار :

فى رأى كثير من المربين وغير المربين ان الآلات التعليمية احدث الحركات التعليمية واكثرها اثارة للرأيين العام والخاص ، واكثرها اجتذابا للاراء المتضاربة فى التربية منذ جون ديوى .

انها ابتكار مؤداه أن يتعلم كل تلميذ بنفسه ، ووفق « سرعته » الخاصة ومن ثم ، فهو يتعلم بسرعة تزيد عن سرعته المعتادة .

انها معلم ذاتى ، انها تشجع التلميذ على بذل جهد اكبر مما يبذله بصفة عامة .

هل تغنى عن المدرس ؟ انها لا تتعب ولا تنسى ولكنها لن تستطيع ان تحل محل المدرس ، وما يتصف به من انسانية وما يقدمه من تشجيع للتلاميذ وقصص محببة الى نفوسهم وخلق قويم وتصرف حميد ونظام سليم .

انها « قوة » اخرى فى الفصل ، الى جانب المدرس . انها حليفة له ، وليست خليفة له .

ما هى ؟ الآلات التعليمية : انواع وطرز عدة . وفيما يلى امثلة لها تبين تنوعها :

المثال الاول : (ص ٢٧ ــ ٢٨) :

سمعت صوتا واضحا صادرا من الة التسجيل ، يقول : « مرحبا ! انا مدرسك انني هنا لاساعدك . انا اخلص المدرس الادمي من بعض عمله ليتفرغ لعمل اخر . انني لا اتعب مطلقا ولا انسى »

وجلس الى قمطر غير عادى ، متصل به جهاز تشغيل اسطوانات وجهاز تسجيل صوت ، وستارة جهاز تليفزيون وأجهزة آخرى قد يطلب اليه المدرس الادمى ان يستعملها . ووضع سماعتين على اذنيه . وفتح كتابه العلمى فى موضوع « مبادىء الديناميكا الحرارية : الصوت والضوء » وشغل الآلة .

وبعد مقدمة طيبة ، القى المدرس الميكانيكى محاضرة استغرقت سبع دقائق فى هذا الموضوع الصعب . وليتثبت من استيعابه لما درس ، حاول اجابة بعض الاسئلة من نوع « الاختيار من استجابات متعددة » . وكان احد الاسئلة : « القوى الاساسية المسئولة عن عجائب الالكترونات هى (ا) قوة كهربية وقوة جاذبية . (ب) قوة دورانية وقوة مغناطيسية . (جـ) لا شىء من هذا . (د) قوة كهربية وقوة مغناطيسية .

ووضع قلمه على (ا) باعتبارها الاجابة الصحيحة . فظهر ضوء احمر امامه . وصدر عن السماعتين صوت لطيف من جهاز تسجيل الصوت يقول : « لقد اخترت الاجابة الخاطئة . أعد استذكار درسك وبعد ذلك أجب على السؤال . »

وفى المرة الثانية وضع قلمه على (ب) وصاح المدرس الميكانيكى : « انتبه يابنى . انك مهمل جدا . عليك أن تبذل جهدا اكبر فى الاستذكار اتصل بمدرسك على الفور » .

فيئس . فاذا وضع القلم على (د) فان ضوءا أخضر اللون يظهر امامه ، ويسمح له بالانتقال الى الجزء التالى من الدرس والاسئلة .

المثال الثانى : (ص ٢٨ ــ ٣١) :

وهذا مثال آخر : وفى هذا المثال الآلة التعليمية رخيصة « ٢٠دولارا» وبسيطة تدخل فى الآلة أوراق « مساحتها كوارتو أى حوالى ٢١×٢٨ سم طبعت عليها أسئلة واجوبة . وتحدد الصفحات وتختلف باختلاف الموضوع . فهى فى دروس فى الجبر قد تزيد عن ١٠٠٠ وفى دروس عن التهجى قد تكون مائة صفحة فقط . والصفحات مقسمة الى اطارات .

ويحتوى كل اطار على شرح لوحدة من وحدات المعرفة ، وسؤال عنها ، ومكان لكتابة الاجابة ، واجابة صحيحـــة مطبوعة لا يمكن رؤيتها الى أن يؤدى التلميذ استجابته . وعندما تتحرك الاجابة الصحيحة لتظهر امام التلميذ ، تتحرك اجابة التلميذ خلف ساتر من البلاستيك ولا يمـــــكن تغييرها .

قرر محاولة السير فى دروس فى الروسية . فادخـل فى الالة اربعين صفحة تكفى لدرس يستغرق ساعة . بما فى ذلك الاختبارات . ادار اكرة وقرأ ما على الاطار الاول « الكلمة الروسية » (اسباسيبو) معناها (شكرا)

وكان السؤال الاول : « الكلمة الروسية (اسباسيبو) معناها ... » فكتب : شكرا . وادار اكرة . ونظر الى الاجابة ، فوجد الكلمة « شكرا »

وانتقل الى الاطار التالى : « نطق الالف الممدودة فى كلمة (اسباسيبو) مثـــل نطق الالف فى (باب) . ولذا فان نطق الالف الممدودة فى كلمـــة (اسباسيبو) وفى كلمة (باب) ... » فاجاب الاجابة الصحيحة .

ثم كان هناك سؤال ثالث فى الصفحة : « الكلمة الروسية التى تقابل كلمة (شكرا) هى (اسباسى) . ما المقطع الناقص ؟ فكتب : « بو » .

ثم وصل الى الاطار الاخير فى الصفحة ، ونصـــــه : الواو فى كلمـــة (اسباسيبو) تنطق مثل الالف الممدودة فى (راح) . والمطلوب كتابة نطق المقطع الاخير فى كلمة (اسباسيبو) فكتب (بو) معضمه على الباء . فكانت اجابته صحيحة . وعرف عندئذ كلمة (اسباسيبو) نطقا ومعنى .

استغرقت هذه العملية اقل من دقيقتين ، اجاب خلالهما على اربعة اسئلة بدون خطأ وتمتع بتعلم كلمة روسية جديدة . وكانت عملية التعلم سارة ، وخالية من الاخطاء وهذا تحرص عليه حركة الآلات التعليمية .

مثال ثالث : (ص ٣٣ ــ ٣٤)

غير انه ثمة نوع آخر من الالات التعليمية ، يعتمد على كتب معـــــدة اعدادا خاصا لهذا الفرض ، لو شاء المرء ان يترجم الاسم الامريكى الذى اعطى لهذه الكتب ترجمة حرفية لقال « الكتب المبرمجة » Programmed Books. نســـبة الى برنامج . وربما تفضل هـــذه الترجمة ترجمة اخرى هى « كتب برنامجية » . والكتاب البرنامجى يبدو فى مظهره كأى كتاب عادى .

وثمة انواع أخرى . فهذا نوع Atronic Tutor مزود بكتيبـــه

الدراسية الخاصة به ، وهـــو يعطى الاجابة الصحيحة فقط اذا ضغط المفتاح المناسب .

وهذا نوع آخر AVTA Machine . وفيه جهاز سماع شرط صوت مسجل وسماعتان ، ونظام مناسب لتعليم اللغات الاجنبية والموسيقى .

ثم هذا نوع ثالث Wyckoff Film-Tutor يستعمل افلاما ثابتة ، تعمل بازرار على لوحة مفاتيح .

ولقد ابتكر الدكتور هارلن لين ، استاذ علم النفس بجامعة مشجن ، آلة S.A.I.D. Speech Auto-Instructional Device تسأل التلميذ سؤالا ، وتسجل اجابته ، وتراجعها ، وتعطيها درجة ، وتختار السـؤال المناسب التالى . كل هذا دفعة واحدة .

ثم ان فى جامعة ايلنوى معلم الكترونى P.L.A.T.O. (Programme Logic for Automatic Teaching Operations) وفيه وحدة مركزية عبارة عن عداد الكترونى . ويتوقف على عدد الطلبة الذين يتعلمون به على حجمه وعلى سرعته . ويمكن ان يصل العدد الى ٥٠٠ طالب ، كل منهم يتقدم وفق سرعته الخاصة .

ولقد ابتكرت فى جامعة ايلنوى ايضا آلة لتعليم التلاميذ المتخلفين ذهنيا المفـردات البصرية sight vocapuary وفى الآلة خمس بطاقات ، وقرصان احدهما للمثير والثانى للاستجابات .

المثال الثالث :

وهذا المثال عن الكتب البرنامجية والدروس فى قواعد اللغةالانجليزية فى كل صفحة من الكتاب ــ الذى يبدو فى مظهره كأى كتاب عادى ــ ستة اطارات وعلى يسار كل منها مستطيل للاجابات . وتعقب كل اطار فى الصفحة التالية شرح لوحدة جديدة من وحدات المعرفة . وسؤال جديد وحيز للاجابة ويقع مكان اجابة السؤال على يسار الاطار الخاص بالسؤال الثانى . ويمر التلميذ على الاطارات العلوية فى الصفحات اليمنى مـــع مراجعة اجاباته أولا بأول ، ثم يعود الى أول الكتاب ويكرر العملية بالنسبة للاطارات التى تلى الاطاراتالعلوية ، وهكذا الى ان ينتهى من الاطارالاسفل فى الصفحة الاخيرة اليمنى من الكتاب . وعندئذ يكرر العملية بالصفحات اليسرى . وبذا يكون قد اجاب اجابة صحيحة على كل الاسئلة فى الكتاب وصارت لديه فكرة كاملة عن قواعد اللغة الانجليزية . وقد تستغرق هذه الجولة فى انحاء الكتاب اسبوعين او ثلاثة اشهر .

المثال الرابع :

وهو مثال عن نوع آخر من الكتب البرنامجية . ويطلق عليه **الكتاب**

المتتابع أو غير المسلسل وفيه اسئلة من نوع الاختبار من استجابات متعددة والسبب فى اطلاق هذا الاسم على هذا النوع من الكتب ان الشرح والاسئلة والرد على الاسئلة لا يلى بعضها بعضا فقد يقرأ التلميذ شرحا لوحدة من وحدات المعرفة فى صفحة ٣٧ ، مثلا ، ويختار اجابة من الاجابات المتعددة على السؤال الذى يقدم اليه . وبجوار كل اجابة من الاجابات المطبوعة رقم صفحة فيها رد على استجابة التلميذ ، ليرى بنفسه ان كان قد اصاب او أخطأ . ففى صفحة ٤٥ قد يهنأ على نبوغه . ولكن فى صفحة ٤٣ قد يوجه الى قراءة المادة من جديد فى صفحة ٣٧ .

وهذا مثال (صفحة ٣٥ ، ٣٧) عن دروس فى الجبر . ويتحدث فى المثال عن كتاب « مغامرات فى الجبر » تأليف جيريس مارتن ونورمن كراودر .

فى صفحة ٣٠ ، قرأ الدكتور فاين : « فلنعرف الرمز . اننا نقول ان الرمز (ع) يعنى (أى عدد) . هذا هو كل ما نقوله عن رمزنا (ع) فى الوقت الحاضر .. والان سنكتب عبارة ، مستخدمين رمزنا الجديد ، وفق التعريف السابق . وهذه العبارة هى (ع = ع) . والان ، ومع علمنا بالتعريف الذى اعطيناه للرمز (ع) ، ومع علمنا بالمشكلات التى يثيرها الرياضيون عن التعريفات ، نحاول اجابة السؤال : ما معنى العبارة (ع = ع) ؟

أى عدد يساوى اى عدد . . . . انظر صفحة ٢٤
أى عدد يساوى العدد نفسه . . . . انظر صفحة ٢٩

ويذكر الدكتور فاين ، انه ، بمعلوماته الضئيلة فى الجبر ، اختار الاستجابة الثانية ، وانتقل فعلا الى صفحة ٢٩ ، كما طلب اليه . وهناك قرأ : « لقد خدعت » وكم من مرة نبهناك فيها الى ان تحترس . ولقد ذكرنا لك ان الرمز (ع) معناه (أى عدد) . ولذا فان اجابتك ، من الناحية التكنيكية ، خاطئة . وسبب المشكلة انك تسبق اوانك .

فعاد الى صفحة ٣٠ وحاول مرة اخرى . وانتقل بعدها الى صفحة ٢٤ وفيها علم أن اجابته الاولى كانت خاطئة بصفة مؤقتة ، ولكنها تصلح فى الامد البعيد .

اذن ، ما المقصود بالالات التعليمية ؟ لا يهم مظهر الآلة فقد تكون — حسبما ذكر فاين — صندوقا معدنيا يعمل يدويا . وقد تكون شبكة معقدة من الاسلاك والعدادات ويصدر عنها صوت يقول : انصت يا بنى انك شديد الاهمال . وقد تكون كتابا من نوع من انواع عدة . والواقع ان للالة ذاتها

دورا ذا اهمية ثانوية . والاهم منها هو ما يدخل الالة من معلومات ، يطلق عليها البرنامج . وهى روائع التقدم فى التربية منذ اختراع الطباعة .

وقد يطلق على الآلة التعليمية اسماء اخرى ، مثل ابتكارات التعليم الذاتى او التعليم البرنامجى .

تتراوح أثمان الآلات التعليمية بين ٢٠ دولارا كالآلة التى ورد ذكرها فى المثال الثانى و ٥٠٠٠ دولار ، وهى آلة تستعمل فلما مقاسه ٣٥ ملليمترا وتعمل بضغط أزرار فيها . وفى منتصف هذا المدى آلة تستعمل أوراقا من مقاس كوارتو (٢١ × ٢٨ سم) واسئلة من نوع الاختيار من استجابات متعددة . فيقرأ التلميذ سؤالا ، ويختار اجابة ويدخل قلما من ثقب معين فى الجانب الايمن من الآلة . فاذا كانت اجابته صحيحة فان القلم يكمل دائرة كهربية وتنير مصابيح فى الجانب الايسر من الآلة .

آراء المدرسين فيها :

والعبارات الخمس الآتية ــ المأخوذة من قائمة المحتويات المبتكرة فى اخراجها (على نمط الكتب البرنامجية) لكتاب الدكتور فاين (ص‌ص ١٠ ــ ١١) تلخص اقواله عن آراء المدرسين فى الآلات التعليمية .

١ ــ لن تنجح الابتكارات الجديدة مالم يتعاون المدرسون لانجاحها. ومن المدرسين من يعترض على الالات التعليمية لاعتقادهم انها ستفقدهم اعمالهم .

٢ ــ يقابل هذا ان الرابطة القومية للتربية « او احدى نقابتى المعلمين فى الولايات المتحدة الامريكية » ومجموعات أخرى للمعلمين ، يعتقدون ان التعليم البرنامجى يمكنه المساعدة فى خلق فرص اكبر للمدرسين ويذكرون انها تستطيع العمل على التخلص مما فى التدريس من ارهاق وسأم .

٣ ــ ولن تحل آلة محل مدرس ، هذا ما يعتقده كل شخص تقريبا . ولكن الالات التعليمية تستطيع ان تحسن « بفتح الحاء » التدريس وتجعله اكثر اثارة .

٤ ــ وفى احاديثى مع المدرسين كثيرا ما اثير سؤال هو : هل تستطيع الالات ان تعلم حقا ؟ والإجابة بالنفى . ان الالات فى حد ذاتها لاتعلم ان ما يجرى داخل الآلات هو العامل الاساسى .

٥ ــ أن المدرسين الذين اتبعوا الطريقة الجديدة وافقوا على أن الارهاق

والسأم قد زالا من التعليم . ورأوا أن هذه الطريقة تتحدى تفكيرهم، وانها ثورة اكدمية .

آراء مديرى التعليم فيها :

وبالمثل ، تعبر الجمل التسع الآتية ، عن آراء مراقبى التعليم فى الالات التعليمية ص ٣ ١ـ ١٤) :

١ ـ اتصلت بثلاثمائة مراقب للتعليم ، لاعرف اراءهم فى الآلات التعليمية وقالت الغالبية العظمى انها وضعت خططا لادخالهـــا على اساس تجريبى تقريبا .

٢ ـ وكان احد الاستجابات التى تمثل بقية الاستجابات : اننا ستمنحها فرصة تجريبية نزيهة . ووافقـــوا على ان الأسس النفسية للالات التعليمية مقنعة .

٣ ـ غير ان بعض المراقبين اعربوا عن معارضتهم للالات التعليمية فهم يشعرون انها تزيد من مشكلات التوسع فى التعليم .

٤ ـ وذكر جميع المراقبين ، بدون استثناء ، ان التعليم البرنامجي لن يحل محل المدرس فى الفصل . وان الالات لن تستطيع تهدئة خاطر تلميذ تعس ، أو احيا ء حفل عيد ميلاد .

٥ ـ ومن المتوقع ان الآلات التعليمية ستزيد من تكاليف التعليم بنسبة ، تحديدها سابق لاوانه .

٦ ـ ومن ارخص الالات التعليمية الة ثمنها عشرون دولارا .

٧ ـ غير انه ، على المدى البعيد ، ستكون الالات التعليمية أرخص من طرق التعليم التقليدية ، لان التلاميذ سيحصلون على تعليم أجود فى وقت اقصر .

٨ ـ ويمكن تحسين جودة التعلم عن طريق الالات التعليمية لان التلميذ يحصل على ما يسميه اصحاب علم النفس التعليمى « التعزيز »

٩ ـ وبصفة عامة ، وبنا ءعلى وجهات نظر قادة التربية : فان مستقبل التعليم البرنامجي يبدو طيبا . فالتعليم سيكون اقوى فى المــــدي البعيد اذا قبل المعلمون هذا البرنامج قبولا حسنا .

الدكتور مصطفى كامل بدران
استاذ مساعد بكلية التربية

مؤتمرات :

من توصيات مؤتمر التنمية الإدارية

(٧ ـ ١٢ ديسمبر ١٩٦٣)

فى التعليم وعلاقته بخطة التنمية :

ـ نظرا لان سياسة التعليم يجب أن ترتبط بحاجات المجتمع وبحاجات الافراد وبمستقبل البلاد .

ـ وأن تخطيط التعليم يجب أن يتم فى اطار التخطيط العام للدولة وأن يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بالتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع ، والاهداف المنشودة .

ـ ونظرا لان المسئولين عن التعليم على مختلف مستوياته ومراحله يجب أن يأخذوا فى اعتبارهم ان اعداد القوى البشرية اللازمة لخطةالتنمية الاقتصادية يقع فى المقام الاول ويستوجب الاهتمام بالجانب الفكرى واقدار الفرد على العمل والانتاج الى جانب الاهتمام بالتحصيل العلمى .

ـ ونظرا لان التعليم يجب أن يكون بل ويظل على الدوام تعليما وظيفيا يواجه متطلبات العصر ومتطلبات التغير السريع فى المجتمع .

ـ ونظرا لان التعليم لا يمكن ان يخضع للتشريع فقط وانما يجب أن يقوم على التفاعل الحى بين المجتمع والافراد من ناحية وبين المجتمع والافراد وبين القائمين على التعليم من ناحية اخرى .

يوصى المؤتمر بما يأتى :

١ ـ ان اعداد القوى البشرية المدربة من مختلف مستويات الكفايةيقع فى المقام الاول بالنسبة لتنفيذ خطة التنمية ـ وحيث أن سياسة التعليم والتدريب تقوم بدور اساسى فى اعداد هذه الكفايات ولا يتيسر لاجهزة التعليم التفرغ لها أو القيام بها منفردة ، فترى اللجنة انه من المستحسن تشكيل هيئة دائمة من المعنيين لتقوم بهذه المهة ، وتوفر لها الامكانيات لحصر الاحتياجات البشرية اللازمة لمختلف الميادين ، واجراء الدراسات الحديثة فى توصيف المهن ومعدلات الاداء وجمع البيانات الدقيقة وما الى ذلك .

كما يوصى المؤتمر فى هذا الصدد بتشكيل لجنة من بين أعضاء هـذا المؤتمر فى دوراته الثلاثة لمعاونة تلك الهيئة القائمة ، ومتابعة توصـيات المؤتمر ، ولا شك فى أن المؤتمر — وهو يضم خلاصة المسئولين فى المجالات المختلفة سوف يعاون معاونة ايجابية عن طريق متابعته لاعداد خطة اعداد القوى البشرية لان اعضاءه بدورهم وبصفتهم هذه هم الذين سـوف يغذون الهيئة الدائمة عن طريق اجهزة وزاراتهم او مؤسساتهم العامة بجميع البيانات والايضاحات والاحتياجات اللازمة — ولسوف يكون هذا حافزا لهم على تقدير مسئوليتهم امام الدولة وامام هذا المؤتمر عن نجاح الهيئة فى مهمتها .

٢ — والى أن يتوفر لتلك الهيئة وضع خطة طويلة المدى على اسس مدروسة لاعداد القوى البشرية ، بحيث تسير جنبا الى جنب مع التزامات خطة التنمية ، يمكن مواجهة تلك الالتزامات بخطط قصيرة المدى ، وذلك عن طريق الوسائل التالية بعضها او كلها مجتمعة .

(ا) أن تسير خطة التنمية فى بدايتها بما يتفق والاعداد المتاحة فى ضوء ما تخرجه المعاهد ومراكز التدريب حاليا .

(ب) التدريب السريع ، القصير الاجل مع التركيز على العمليات الفنية والتخصصات المطلوبة .

(جـ) تدريب لبعض القائمين بالاعمال ممن توفرت لديهم بعض الخبرات للقيام بالاعمال الجديدة المطلوبة .

٣ — يجب أن يسبق تنفيذ خطة التعليم تنفيذ خطة التنمية وهـذا يستلزم بدوره ان تكون التزامات خطة التطوير الاقتصـادى والاجتماعى معروفة لدى المسئولين عن خطة التعليم فى فرصة مبكرة تسمح برسـم وتنفيذ الخطة التعليمية بما يواجه هذه الالتزامات فى الوقت المناسب .

٤ — وضع سياسة ثابتة للتدريب بحيث تكفل :

— مواصلة تعريف العاملين بالتطورات الحديثة فى مجال العـلوم والفنون والادارة

— توفير الطبقة المتوسطة من الفنيين والاداريين .

مع توفير الحوافز المشجعة على حضور برامج التدريب .

٥ — ان تتولى المؤسسات مهمة التدريب التخصصى لسد احتياجاتها ما امكن نظرا لما يتوفر لديها من التجهيزات الحديثة ، والقيادات الفنية

المتخصصة فى نواحي نشاطها فضلا عما فى ذلك من تخفيف العبء عن كاهل معاهد التعليم .

٦ ـ اعادة النظر فى سياسة الاجـور وتقويمها بالنسبة للاوضاع الجديدة وانواع الخريجين ومجالات العمل المطلوبة بحيث يقبل الشبان على متابعة انواع الدراسات وفق استعداداتهم مع الاطمئنان الى مستقبلهم فى الحياة العملية .

٧ ـ فتح أبواب الترقى فى مجالات العمل المختلفة ، لمن توفرت لديهم الخبرة التعليمية والتنمية العلمية والفنية ، مع تيسير وسائل النمو لهم فى اثناء العمل والغاء تسعيرة الشهادات .

٨ ـ معاودة النظر فى كيان بعض الكليات والاقسام المتشابهة بهـا والمعاهد العالية المتماثلة تجنبا للازدواج ، ومنعا من تضخم الاعـداد المستخرجة فى بعضها .

٩ ـ التوسع فى التعليم العام ، نظرا لمقتضيات الزيادة السـكانية المضطردة وازدياد الوعى نحو الرغبة فى التعليم ، ولتهيئة مجموع افراد الشعب لفهم الاوضاع الاجتماعية الجديدة وممارسة حقـوقهم وادائهم لواجباتهم .

١٠ ـ توحيد الدراسات التحضيرية فى اعداد ومناقشة تخطيط التعليم على مختلف مستوياته بين الاجهزة القائمة على شئون التعليم مع اشراك المؤسسات والهيئات المعنية ، لضـمان الاتساق فى الهيـكل التعليمى ، والتوسع أو الانكماش فى بعض مراحله ، والتنسيق بين انواع الدراسات المطلوبة وبرامجها .

١١ ـ العمل على ايجاد التفاعل الحر بين رجال الجامعات والمعاهد وطلبتها مع الحياة الخارجية ممثلة دوائر الاعمال والمصانع والشركات لكيلا تكون معاهد التعليم فى معزل عن الحياة الخارجية ولكى تستفيد الدوائر الخارجية من أحدث ما تصل اليه العلوم والفنون عن طـريق دراسات وبحوث رجال الجامعات والمعاهد .

١٢ ـ ان تتضمن برامج التعليم ، التحويلات الاجتماعية والسياسية وروح الميثاق والقيم والمثل الجديدة ، والثقافة العريضة . لاعداد الشبان لمجتمع سريع التغير والتطور ولمواجهة مطالب الدول المجاورة .

١٣ ـ العمل على مزيد من العناية بالتوعية القومية والسلوك الاجتماعي السليم فى المرحلة الابتدائية من التعليم ، وتحديد اوقات مخصصة لها فى

خطة الدراسة ، وذلك لاهميته هذه المرحلة فى تشكيل القاعدة الكبرى للجيل الصاعد .

١٤ ـ ان اجادة اللغات الاجنبية الدولية على جانب كبير من الاهمية وتستدعى ذلك العناية باللغتين الانجليزية والفرنسية فى برامج التعليم .

١٥ ـ فى مرحلة البحث والدراسة العليا فوق الدرجات الجامعية العادية يجب أن يعاون التخطيط التعليمى فى العمل على تأصيل وتكوين خبراء محليين متخصصين على ذات المستوى لمواجهة متطلبات خطة التنمية فى دراسة مشكلاتها ذات المستوى العالى بما يكفيها مؤونةاستيراد خبرة خارجية تفتقر فى غالب الاحيان لادراك الواقعية التأصل للشمكلات التى تواجهنا .

١٦ ـ واخيرا من المرغوب فيه الحرص على أن تتمتع نظم التعليم بالاستقرار لفترات معقولة وان تواجه الطلبات العاجلة لخطة التنمية باساليب لا يكون من شأنها تعرض نظم التعليم لهزات سريعة .

* * *

في الجمهورية العربية المتحدة

من ارقام التعليم الابتدائي :

أذاعت ادارة الاحصاء بوزارة التربية والتعليم احصاء عن المدارس الابتدائية والتلاميذ المقيدين بها طبقا للحالة في ١٩٦٣/١١/١٥ بعد استقرار حالة القبول بالمدارس . وقد بلغت جملة المقبولين ٣ر١٢٩ر٦٩٢ تلميذا وتلميذة منهم ٢ر٧٣٨ر٩٧٣ بالمدارس الرسمية و ٢٤٤٩٥٦ بالمدارس الخاصة المعانة بالفصل و ١٤٥٧٦٣ بالمدارس الخاصة بمصروفات وبلغت جملة المقبولين من البنين بالمدارس المجانية ١ر٨٢٣ر٦٧٨ ومن البنات ١ر١٦٠ر٢٤٢ وجملة التلاميذ بالمدارس الخاصة بالمصروفات ٩٤ر٥٥٢ والبنات ٥١ر٢١١ . وبلغ عدد المدارس الرسمية والخاصة المعانة بالفصل هذا العام ٧.٩٥ مدرسة وعدد الاقسام الملحقة بها ١١٣ قسما . وعدد المدارس الخاصة بالمصروفات ٤٧٤ مدرسة و٣٤٥ قسما .

الالزام في الخطة الخمسية الثانية :

تبلغ تكاليف مشروعات التربية والتعليم خلال الخطة الخمسية الثانية ١٤٧ مليون جنيه ، وسيتم استيعاب جميع الاطفال الملزمين في نهاية الخطة كما صرح بذلك السيد وزير التربية والتعليم . وستوحد الدراسة بالمرحلة الاعدادية وتصبح امتدادا للمرحلة الابتدائية . كما ان التعليم الثانوى الفنى ستنشأ فيه تخصصات متعددة ليتمشى مع حاجات البلاد .

حلقة التربية من أجل التفاهم العالمي :

اشتركت الجمهورية العربية المتحدة في حلقة بحث مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي التي عقدت في الفترة من ٩ ــ ٢١ ديسمبر ٦٣ وقد اتخذت في هذه الحلقة التوصيات الآتية :

١ ــ امتداد مشروع التربية من اجل التفاهم الدولي الى المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية

٢ ـ التوصية لدى الجامعات والمعاهد العالية بادخال دراسات فى مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى .

٣ ـ الاهتمام الخاص بهذا المشروع فى جميع معاهد اعداد المعلمين .

٤ ـ ان يكون اليونسكو مركز اتصال بين المدارس المشتركة فى المشروع لكى تتبادل هذه المدارس الخبرات والتجارب عن طريقه على ان تترجم هذه الخبرات الى اللغتين الانجليزية والفرنسية .

٥ ـ عقد حلقات بحث اقليمية من المشتغلين والمشرفين على هذا المشروع لغرض دراسة المشكلات التى تصادفهم والعمل على تحقيق اهداف المشروع .

٦ ـ تعقد منظمة اليونسكو حلقة بحث من جميع المشرفين على المشروع من الدول المشتركة فيه كل سنتين

٧ ـ ان تعمل وزارات التربية والتعليم على مد المدارس المشتركة فى المشروع بجميع الامكانيات المادية وغيرها التى تساعدها على تحقيق اهدافها .. هذا وقد اشترك فى هذه الحلقة ممثلو الدول التى بها مدارس مشتركة فى المشروع .

مؤتمر دراسة الامتحانات المدرسية فى الدول العربية :

وجهت الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية الدعوة للدول الاعضاء لعقد مؤتمر مقره الجزائر وذلك فى شهر فبراير سنة ١٩٦٤ لبحث موضوع « الامتحانات المدرسية فى الدول العربية » ومن موضوعات المؤتمر : « أهداف التعليم والامتحانات » ـ « الكتب والمناهج والامتحانات » ـ « أنواع الامتحانات ووسائل التقويم » ـ تقويم اعمال التلميذ فى المدرسة الابتدائية ـ مشكلات الامتحانات .

مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول العربية :

يعقد فى بغداد ما بين ٢٢ و ٢٩ فبراير عام ١٩٦٤ مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول العربية ، لمناقشة ومتابعة قرارات المؤتمر السابق الذى انعقد عام ١٩٥٣ . ويتناول المؤتمر الموضوعات الآتية :

١ ـ مشكلات التعليم الجامعى .

٢ ـ تعريب التعليم فى الوطن العربى .

٣ ـ توحيد الخطط والمناهج وتأليف قدر مشترك موحد من الكتب المدرسية .

٤ ـ توحيد التشريعات التعليمية .

٥ ـ توحيد السلم التعليمى .

٦ ـ تعريب المصطلحات

٧ ـ ايجاد يونسكو عربى .

٨ ـ انشاء مركز وثائق تربوية عربى .

٩ ـ انشاء مركز وسائل تعليمية للدول العربية .

المغرب :

اتخذت بعض الاجراءات العاجلة لاستيعاب الاطفال الذين لم يستطع التوسع الحالى فى التعليم ان يستوعبهم . أو استطاع ان يوفر لهم تعليما ضئيلا . وقد رسم لهم برنامج خاص ، يمكن بمقتضاه اعطاؤهم ٢٠ ساعة للدراسة فى الاسبوع لمدة ٤ سنوات . ويتم توفير الفصول فى المبانى غير المستخدمة ، أو المبانى التى يمكن تأجيرها ، أو المبانى شبه الكاملة . وكان المنتظر فى بداية العام الدراسى الحالى استيعاب جميع الاطفال الذين فى سن السابعة . أما من يكبر عن ذلك ولم تتوفر له فرص التعليم فانه يلحق بهذا النظام الجديد .

الاردن :

افتتحت اول جامعة بالبلاد فى ديسمبر ١٩٦٢ بالقرب من عمان بخمسة اميال بجانب حقل تجارب زراعية . وكان عدد الملتحقين ١٥٠ طالبا من بينهم عدد من الفتيات .

السودان :

تم توقيع اتفاق بين الحكومة السودانية والصندوق الخاص بالامم المتحدة بشأن انشاء معهد لاعداد المعلمين بما فى ذلك تشغيل المعهد وتمويله والمبلغ الممنوح من الصندوق لهذا المعهد حوالى مليون دولار لمدة السنوات الخمس الاولى ، أما نصيب الحكومة السودانية فيزيد عن ٢مليون دولار.

غينيا :

حدثت تعديلات فى التنظيم الادارى للتعليم ، فاستبدلت ادارات التعليم الابتدائى ، والثانوى ، والفنى ، ووظيفة المستشار الفنى بما يلى :

١ ـ التفتيش العام للتعليم ، وهو يفتش على كافة انواع التعليم ومراحله وعلى تنفيذ خطط النمو التعليمى ، ومتابعة الاصلاح التعليمى وما يحدث من احداث .

٢ ـ ادارة اصلاح التعليم ومناهجه ، وهى مسئولة عن طبع المناهج وتوزيعها وطبع كل ما يتعلق بالتدريس .

٣ ــ ادارة عامة للمرحلتين الاولى والثانية « التعليم العام والفنى » .
٤ ــ ادارة عامة للمرحلة الثالثة « عام وفنى » .

الصين الشعبية :

تعمل المدارس الريفية الشتوية فى اقليم شانسي على تعليم الصغار والشباب من الفلاحين المهارات الرئيسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب وعلى تشجيع الريفيين على حضور فصول الدراسة التى تشرع سياسة الحكومة ، والاساليب الفنية الحديثة فى الزراعة ، وتبين الأحداث القومية الجارية . ويتضمن النشاط الترويحى المسرح والاوبرا . وقد أمكن عن طريق هذه المدارس تعليم ٧٠٠ر٠٠٠ ريفى القراءة والكتابة ، وامكن تدريب ٣٠ر٠٠٠ فلاح على الاساليب الحديثة . وكان عدد هذه المدارس فى عام ١٩٦٢ حوالى ٥ر٥٠٠ مدرسة معدة بالمدرسين من مكاتب الحكومة ومن خارج هيئة التعليم ، ومن الفلاحين المتعلمين .

الهند :

اهتم مشروع السنوات الخمس الثالث الذى نفذته الهند منذ عام ١٩٦١ بتعليم الكبار ، بما فى ذلك محو الامية ، ومحاولة تغيير شكل الحياة فى المجتمع . وهناك بعض التحسين الذى أمكن لمسه نتيجة انشاء المراكز الاجتماعية وحجرات القراءة بالريف وتنظيم جماعات الشباب والجمعيات النسائية بالأضافة الى تنشيط الهيئات التعاونية بالقرى .

الاتحاد السوفييتى :

حدث تعديل فى منهج مدرسة السنوات الثمانى ، بحيث أصبح ٤٣ر٢٪ من الوقت يخص الانسانيات « اللغة المحلية ، الادب ، التاريخ ، الدستور لغات اجنبية ، الرسم ، الموسيقى ، الغناء ، ٣٥ر١ ٪ للعلوم الطبيعية والرياضيات « الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، الأحياء ، الجغرافيا الطبيعية ، الرسم الهندسى » ، ١٥ر٢٪ لجميع انواع الحرف : ٦ر٥٪ للتربية الرياضية . أما بالنسبة للمدارس الثانوية الجديدة فان جداولها مقسمة كما يأتى : ٣٠٪ للانسانيات «ادب ، تاريخ ، اجتماع ، جغرافيا اقتصادية، لغات أجنبية » ، ٣١ر٧ ٪ للعلوم والرياضيات « الرياضيات الفيزياء ، الاحياء ، الفلك ، الرسم الهندسى » ، ٣٣ر٣ ٪ لموضوعات صناعية عامة وللحرف « نظرى وعملى » المتصلة بالأنتاج ، ٥ ٪ للتربية الرياضية . وللمدارس الثانوية المسائية جدول دراسى مدته ٢٠ ساعة فى الأسبوع منه ١٥ ساعة مخصصة لموضوعات عامة ، ساعتان لرفع مستوى الكفاية المهنية ٣ ساعات للمقابلة الشخصية .

فرنسا :

تنفذ فرنسا فى اربع مدارس تجريبية فى فانف بقرب باريس منذ عام

١٩٥٠ فكرة جعل نصف وقت المدرسة للدراسة والنصف الاخر للرياضة والترويح وقد كانت النتيجة تحسنا كبيرا فى الناحية البدنية للتلاميذ مع تحسن طفيف فى الناحية العلمية ، وذلك اكثر من تلاميذ المدارس الفنية للمقارنة ــ الامر الذى دعا عدة مدارس اخرى الى اقتباس هذه الفكرة

الولايات المتحدة :

يعمل المعهد الافريقى ــ الامريكى على اعداد مدرسين للعمل فى الدول الافريقية ، كما أخذ يخطط وينظم زيارات للنسـاء الافريقيات للولايات المتحدة كجزء من برنامجه لتبادل الزيارات . وكان المدرسون الذين يعدهم المعهد للخدمة فى المدارس الافريقية اخصائيين فى المواد الآتية : العلوم الانسانية ، العلوم الطبيعية ، التكنولوجيا ، اللغة الانجليزية ، الرياضيات .

اشترك فى الاعداد الاستاذ واصف عزيز

* * *

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue | **January 1964** | **Year XVI**

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة السادسة عشرة	مارس ١٩٦٤	العدد الثالث

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة السادسة عشرة　　مارس ١٩٦٤　　العدد الثالث

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ بالقاهرة

رئيس التحرير
الأستاذ محمد سعيد قدرى

إسماعيل القباني المربي

الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

عميد كلية التربية

كان اسماعيل القباني قطعة من تاريخ التربية ، وكانت التربية قطعة من نفسه ، ظل الى آخر لحظة من حياته يتتبع دراساتها ، ويوجه رجالها ، ويحدب على جهود هيئاتها ، ويبارك خطواتها ، ويفخر بانتاجها ان احسنت ، ويقيل عثرتها اذا كبت .

وقد بدأ اسماعيل القباني حياته في ميدان التربية استاذا بمدرسة المعلمين العليا ولما انشئت الجامعة المصرية في ظل الاستقلال كان لابد لهذه الوثبة التعليمية من أن تشمل اعداد المعلمين وكان اسماعيل القباني ممن تصدوا لهذه المشكلة فانشأ معهد التربية للمعلمين (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) وكان من ألمع وانشط أساتذته واستمرت حياته مرتبطة بهذا المعهد استاذا ووكيلا وعميدا الى سنة ١٩٤٥ .

وفي خلال الفترة التي عمل فيها الاستاذ القباني بكلية التربية ، قام بعدة أعمال تربوية هامة ، تعد مفخرة له بل وللبلد الذي أنجبه .

ففي هذه الفترة انشأ المدارس التجريبية لتجربة المناهج وأساليب التربية الحديثة واتجاهاتها ، حتى يمكن تعميم ما يلائم بيئتنا وظروفنا من هذه الاساليب . وبذلك توصل الى نتائج عظيمة صبغت وجه التربية والتعليم في كافة نواحيه ، كتطوير المناهج وطرق التدريس والادارة المدرسية ونشاط التلاميذ وخدمة البيئة ومجالس الآباء والتربية الخلقية ونظام الاسر المدرسية وكل ما يمس الحياة المدرسية والعمل فيها . وبهذا أحدث القباني ثورة تعليمية ، شملت الحقل التعليمي كله زهاء ربع قرن حتى استقرت على الصورة التي تفخر بها المدرسة المصرية اذ أصبحت تقوم على أسس تجريبية علمية .

وقد جاهد اسماعيل القباني في ذلك جهاد المستميت ، ولاقى في ذلك من العنت والمقاومة ما لا يمكن أن يحتمله الا شخص له مثل جلده وايمانه وصلابته حتى تمكن في النهاية من خلق جيل من تلاميذه يؤمن بأهمية اقامة التربية في مصر على أسس من واقع أهدافنا وثقافتنا العربية وتجاربنا العلمية وجعل بذلك من التربية علما من العلوم التي لها احترامها.

وفي خلال عمله في كلية التربية ، أدخل الاختبارات والمقاييس العقلية والنفسية في ميدان التربية ، كأداة هامة لها قيمتها في توجيه التلاميذ وتشخيص مشكلاتهم . فكان اول من وضع اختبارات الذكاء الملائمة للبيئة المصرية ، وقام بتقنينها واثبات صلاحيتها للاعمار التي وضعت

لها ، وفتح بذلك مجالا هاما من مجالات البحوث التربوية التى ولجها عدد كبير من تلاميذه فيما بعد .

كما انشأ العيادة النفسية فى سنة ١٩٣٤ بكلية التربية بقصد تشخيص مشكلات التلاميذ النفسية وعلاج الانحرافات الخاصة بسلوكهم وبذلك اقام الارشاد النفسي المدرسي والتوجيه التعليمى على اسس علمية سليمة . وقد انتشرت هذه العيادات النفسية بعد ذلك بعد ان لفت الانظار الى اهمية تعميمها .

وقد تمكن اسماعيل القبانى خلال عمله بكلية التربية ، من ارساء قواعد اعداد المعلم والتقاليد المتصلة بها ووضع اسس التدريب العملى على التدريس وغير ذلك من الاسس التى ما زالت متبعة الى الآن والتى اوصلت إعداد المعلم فى مصر الى المستوى الذى تباهى به اية دولة سبقتها فى هذا المضمار .

واليه يرجع الفضل فى انشاء الدراسات العليا وتوجيه البحوث التربوية لمواجهة مشكلات التعليم . وبذلك وضع جميع الوظائف الرئيسية للمعهد موضع التنفيذ وهى اعداد المعلمين واعداد القادة فى التربية واجراء البحوث التربوية ونشر هذه البحوث بين المهتمين بها من المعلمين وغيرهم .

هذه لمحة من جهود اسماعيل القبانى فى كلية التربية ، ولكن هناك نوعا آخر من الانشاء ابعد اثرا وأجل خطرا من تلك الانشاءات المادية والفكرية ، ذلك هو انشاء جيل من المعلمين ومن اساتذة التربية وعلم النفس ممن اعتنقوا فلسفته وحملوا رسالته ورفعوا رايته وطبقوا مبادئه واتصل بهم فى التربية والتعليم أثره . وسيظل كل فرد منهم يذكر استاذه اسماعيل القبانى بايمانه الذى يفيض على كل من حوله بأهمية التربية فى اصلاح المجتمع ويذكر قوة شخصيته وسلامة حجته ونشاطه الذى لا يهدأ ودقته فى العمل والتفكير وذكاءه الوقاد وحيويته فى التفكير والحركة والانتاج وقدرته على القيادة وكفايته فى الادارة الحازمة .

لقد كان القبانى مثالا للشخصية الفذة التى تفرض احترامها على كل من يتصل بها حتى ولو اختلف معه فى الراى أو الهدف . وعن طريق هذا الجيل من المعلمين والمربين من تلاميذ القبانى وعن طريق زملائه ومرؤوسيه الذين تأثروا ايضا بآرائه أمكن اسماعيل القبانى ان يكون مدرسة تربوية فى الشرق العربى تعد من مفاخره وتقيم التعليم فى مصر على اسس علمية سليمة . واذا تذكرنا ان القادة فى ميدان التربية والتعليم فى مصر حاليا اما من زملاء القبانى أو تلاميذه أو ممن تتلمذوا لاحد تلاميذه لامكننا ان ندرك كيف اتسع أثر هذا المعلم العظيم ليشمل ملايين التلاميذ من النشء مما يجعله يستحق لقب معلم الجيل .

والحق أن اسماعيل القبانى كان قطعة من تاريخ التربية فى هذا البلد جدد فلسفة التربية العربية ووضع أسس النظام التعليمى الحاضر وطور

مناهج التعليم وجدد طرق التدريس ونقل التربية العربية بهذا كله من قوالبها التقليدية الجامدة الى تربية حديثة متطورة وثيقة الصلة بالحركات الفكرية العالمية فى مجال التربية والتعليم .

ولم يقتصر أثر اسماعيل القبانى على داخل حدود الجمهورية العربية المتحدة بل امتد هذا الاثر الى كثير من البلاد العربية الاخرى ولقد سعى بعض هذه البلاد الى الاستفادة من آرائه وتوجيهاته بصورة مباشرة فدعته لتنظيم التعليم فيها أو لالقاء بعض المحاضرات العامة عن آرائه وفلسفته التربوية . بل لقد دعته أيضا بعض الجامعات فى الولايات المتحدة الامريكية لالقاء عدد من المحاضرات بها عن بعض الموضوعات التربوية .

وقد اكتسبت آراء اسماعيل القبانى فى التربية والتعليم تأييدا كبيرا فى مصر والعالم العربى منذ قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ وبعض هذه الآراء كان قد نادى به قبل قيام هذه الثورة بحوالى ثلاثين عاما وعلى الرغم من أن هـذه الآراء أثارت من المناقشات العنيفة فى وقت من الاوقات ما أثار تفكير جمهـرة المعلمين والآباء والمثقفين وقادة الرأى فى البلاد . الا أنها أصبحت فى عهد الثورة من المسلمات الاولية فى التربية العربية . وقد دل بذلك على سلامة بصيرته وبعد نظره وعمق تفكيره كما دل على أنه كان فعلا المعلم الفيلسوف الذى يسبق عصره بآرائه ويحاول أن يجذب الآراء السائدة ويرفعها الى مستوى آرائه مهما لقى فى ذلك من عنت أو جهد .

اسماعيل القباني

مؤسس رابطة الخريجين وصحيفة التربية

للاستاذ عزيز محمد حبيب
رئيس الرابطة

كان المرحوم اسماعيل القباني استاذا ورائدا للفكر التربوى فى العالم العربى خلال السنوات الخمسين الماضية .. وقد آمن فقيدنا الراحل منذ عاد من بعثته الى أوروبا عام ١٩١٩ بوجوب تحرير التربية والتعليم فى مصر من أدران القديم ، والاتجاه بالتربية الى أن تكون فى خدمة الشعب ، ولقد بدأ يبث هذا الاتجاه فى تلاميذه منذ كان مدرسا فى المعلمين العليا خلال العشرينات .

وعندما نبتت فكرة انشاء معهد التربية اشترك القبانى فى وضع اساس هذا المعهد مع الاستاذ ادوارد كلاباريد العالم النفسى السويسرى عام ١٩٢٩ . ثم عمل اسناذا به بعد انشائه واستمر فيه أستاذا فوكيلا فعميدا بضعة عشر عاما يؤثر فى نظمه وفى برامجه وفى طلابه تأثيرا بعيد المدى ، حتى اصبح اسم القبانى مقترنا باسم معهد التربية رغم ان عددا من العمداء قد تولى رياسة هذا المعهد قبله .. ولكن شخصية القبانى كانت أقواها أثرا وابعدها عمقا فى توجيه هذا المعهد الى أداء الرسالة الكبيرة التى نيطت به . والتى كان اسماعيل القبانى صاحبها والداعى لها .

ولم تقف رعاية اسماعيل القبانى لمعهد التربية عند طلابه الدارسين .. بل بلغ به حرصه على بلوغ الهدف من هذا المعهد ان رأى وجوب رعاية الخريجين بعد أن يتركوه الى أداء رسالتهم فى حقل التعليم — لضمان البلوغ بالمهنة أهدافها الصحيحة .. فكان ان عمل على انشاء رابطة لخريجيه .. وقد تم له ذلك فى يونيو عام ١٩٤٣ حين انشأ « رابطة خريجى معهد التربية » .

كان المرحوم الاستاذ القبانى يهدف بذلك الى : توثيق الروابط العلمية والاجتماعية بين اعضائها ، ورعاية حقوق الخريجين الادبية والمادية ، الى جانب بحث مشكلات التربية والتعليم فى ميدانها ، لايجاد الحلول التطبيقية المناسبة .

وقد قام القبانى بقيادة هذه الرابطة فى هذا السبيل ، فكانت دارها ميدانا للبحث ومجالا للنشاط التربوى ، تلقى فيها الابحاث والمناظرات والمناقشات ، وتلتقى فيها التجارب ، وتتفاعل الأفكار ، ومنها تنتشر

فيخرج بها اعضاؤها الى مدارسهم وبين اقرانهم يبنون ويوجهون ويربون الناشئة من اجيال هذه الامة الصاعدة .

ولتهيئة الجو العلمي للبحث عمل على تأسيس مكتبة تربوية فى الرابطة تضم كثيرا من المؤلفات فى التربية وعلم النفس وطرق التدريس ، ويهديها كل خريج أو استاذ نسخا من انتاجه العلمى ، لتكون عونا لكل باحث ، ومددا لكل قارىء .

ثم مضت سنوات ، وكثر عدد الخريجين من أبناء معهد التربية واعضاء الرابطة ، وانتشروا فى مدارس الدولة ، فرأى ــ تسهيلا لربطهم فكريا وعلميا ــ أن تصدر الرابطة صحيفة تربوية تنشر ابحاث اساتذة التربية والخريجين ، وتقدم تجاربهم ومشكلاتهم ، وتبحث الحلول العملية لهذه المشكلات ، كما تقوم بنشر الوعي التربوى الحديث ، والفكر الثورى التجريبى بين جميع المشتغلين بالتعليم بصفة عامة .

فأسس القبانى عام ١٩٤٨ « صحيفة التربية » تصدر عن رابطة الخريجين ، ويقوم رئيس الرابطة الاستاذ القبانى برياسة تحريرها ، ويشترك معه فى تحريرها والاشراف عليها نخبة من كبار تلاميذه .

ولقد حققت هذه الصحيفة ما أراده لها مؤسسها ، فهى منذ ذلك التاريخ الى اليوم قد قطعت ستة عشر عاما تحمل لواء التربية الحديثة المتطورة ، تنشر البحوث ، وتجدد الفكر ، وتوائم مع فلسفة المجتمع الاشتراكى الجديد فلسفة الفكر التربوى ، وقواعد التخطيط التعليمى ، وتعمل جاهدة على فعالية الحركة داخل عقول المعلمين والمربين ، ليطوروا من مثلهم وقيمهم ، فينشئوا جيل هذه الامة وفق روح الاشتراكية العربية .

ولقد استمر القبانى رئيسا للرابطة منذ انشائها عام ١٩٤٣ حتى عام ١٩٥٣ فترك رياستها الفعلية ، ولكنه بقى رئيسا فخريا لها حتى لقى ربه فى سبتمبر عام ١٩٦٣ . كما تولى رياسة تحرير الصحيفة منذ اول صدورها عام ١٩٤٨ حتى عام ١٩٥٣ كذلك .. وخلال هذه الفترة تسير الرابطة وصحيفتها فى نمو مطرد .

لقد كان اعضاء الرابطة حين انشئت لايتجاوزون بضع عشرات ، أما اليوم فهم يكادون يبلغون أربعة عشر الفا من خريجى معاهد وكليات التربية المنبثين فى انحاء العالم العربى من الخليج الى المحيط .. وكذا قراء الصحيفة ، فقد كانوا لايتجاوزون بضع مئات . أما اليوم فهى بضعة ألوف ، واصبحت تقرأ فى كثير من البلدان العربية تنشر فيها فلسفة مؤسسها التربوية .. وبلغ اثر أعضاء الرابطة وصحيفتها بعيدا فعالا فى تنشئة اجيال الامة العربية الصاعدة .

وكان ذلك ثمار جهود هذا الرجل الذى وضع أسسها ، وثبت اقدامها وسار بها على طريق الهدف عشرة أعوام كاملة .. وحين ترك رياستها لم

بنا عنها برعايته وتوجيهه ـ فعندما اعتزم ترك رياسة الرابطة اوصى بمبدأ هام : مبدأ الشورى ، وعدم البت فى مهام الامور دون الرجوع الى : رأى الخريجين ، ومجلس ادارة الرابطة ، وثلاثة من كبار تلاميذه ، ولقد عملت على هدى من توجيه استاذنا العالم .. أستشيره ، وارجع الى زملائى ، والى مجلس الادارة فى كل امر من امور الرابطة ، وسرت على هذا النهج الديموقراطى ، ومبدأ القيادة الجماعية ، فكانت ثمار هذا الغرس الذى وضعه بيديه ، ماهو كائن اليوم من تيار تربوى ثورى جارف يسهم اسهاما فعالا فى تغيير معالم حياة اليوم .

لقد كان القبانى ثوريا فى فكره التربوى ، شعبيا فى فلسفته التعليمية تجريبيا فى طريقته العلمية .. ومن ثم فقد كان وزيرا للتربية والتعليم فى أول وزارة للثورة ، فوضـــــع فى مدته أسس التربية الثورية فى مجال التطبيق .

والرابطة اعترافا منها بفضله قرر مجلس ادارتها تخصيص منحة سنوية باسمه على تعطى لاحد المتفوقين من خريجى كلية التربية . فهاتان المؤسستان (كلية التربية ـ ورابطة الخريجين) ثمار جهده ، واثر عمله وكفاحه ، وعن طريقهما خدم وطنه ، وترك أثرا باقيا على الزمان .

القبانى كوزير للتربية والتعليم

للاستاذ محمد سليمان شعلان
مدير عام مكتب الخدمات الثقافية
برئاسة الجمهورية

الحديث عن استاذى العظيم الراحل السيد / اسماعيل محمود القبانى كوزير للتربية والتعليم حديث يطول فيه الكلام . ولذلك أجدنى فى حيرة أمام محاولة تجميعه وابرازه ، اذ بالرغم من أن الفترة التى تولى استاذنا المغفور له فيها منصب الوزير لم تزد على السبعة عشر شهرا (ما بين صيف سنة ١٩٥٢ الى شتاء سنة ١٩٥٤) الا ان اعماله وخدماته التعليمية فيها ، كما تشهد بها الوثائق التربوية المحفوظة فى سجلات الوزارة كانت تحتاج بالقياس الى سوابق عهود الاصلاح التى شهدتها وزارة المعارف الى أكثر من عشر سنوات ؛ وقد يعجب بعض القراء كيف استطاع استاذنا الراحل تنفيذ هذه الاعمال وتلك الخدمات فى خلال هذه الفترة القصيرة . والحق يقال أن الاستاذ القبانى منذ كان ، وهو يعمل مدرسا فى مدرسة المعلمين العليا فى فجر حياته العملية وخلال المناصب الاخرى التى اسندت اليه الى ان ولى امور التعليم كوزير للمعارف فى سنة ١٩٥٢ ، كان يخطط لسياسة التربية والتعليم فى مصر ، يدرس مشكلاتها ويعقد المؤتمرات التربوية الواحد تلو الآخر لمناقشة مسائل وموضوعات التعليم المختلفة . وقد خرج من كل ذلك بخطوط واضحة تحدد الفلسفة التعليمية التي يجب أن تتجه اليها سياسة التربية والتعليم فى تنشئة اجيالنا فى مراحل التعليم المختلفة ابتداء من مرحلة التعليم الابتدائي حتى مرحلة التعليم العالى والجامعى . ولا يخالج الانسان الشك فى انه كان طوال هذه المرحلة الطويلة من العمل والتفكير المتواصل فى امور التعليم ووسائل اصلاحه ، كان يتوقع ، شأنه فى ذلك شأن المصلحين والرواد من أصحاب الفكر وأهل الفلسفة ، ان الفجر لابد وان ينشر نوره على الظلام ، وان امور التربية والتعليم سوف تتجمع خطوطها فى يده يوما ما ؛ فما أن ولى أمور الوزارة حتى عكف على اصلاح شئون التعليم التى باتت البلاد ترتقبه فترة طويلة من الزمن ، فكانت ثورته التعليمية التى شاء لها حسن الطالع أن تأتى مع مولد ثورة الجيش والشعب على الاوضاع الفاسدة فى المجتمع المصرى . فأسرع استاذنا الكبير فى اخراج

التشريعات التعليمية التى تحدد الاطار التعليمي فى جمهوريتنا الجديدة وارساء قواعده على أسس متينة تبدأ باصلاح وتطوير قاعدته الشعبية ، وجعل التعليم حقا للجميع تتكافأ فيه الفرص امام أبناء المواطنين جميعا بغض النظر عن طبقية أو جاه أو غنى أو فقر ، وبهذا وضع الراحل الكريم الاساس القوى السليم لديمقراطية التعليم .

وكان الفقيد الكبير يؤمن ايمانا عميقا بأن الاصلاح الجذرى لشئون التعليم لا يقف عند حد استصدار التشريعات ، بل لابد للاداة البشرية القائمة على التنفيذ من أن تتطور مفاهيمها هى الاخرى بالنسبة لماهية هذا الاصلاح الثورى وضرورته ووسائله حتى يتجاوب التنفيذ مع التشريع ويستهدف تحقيق فلسفته ، فبدأ يعقد الاجتماعات مع المسئولين فى ادارات الوزارة من مديرين ومديرين مساعدين ومفتشين أوائل لمناقشة ومدارسة وسائل تطبيق التشريعات التعليمية ورسم خطط تنفيذها . والحق يقال أن وزارة المعارف قد انقلبت فى هذه الفترة من تاريخها الحاسم الى خلية عاملة نشطة طوال النهار والى ساعات متأخرة من الليل . واذا جاز التشبيه فى هذا المجال فانى لن أعدو الحقيقة اذا قلت أن وزارة المعارف قد تحولت الى مدرسة عاشت فى ثورة فكرية خلال السبعة عشر شهرا التى تولى فيها الفقيد أمور التربية والتعليم . وكان الجميع ينظرون الى هذا المصلح العظيم على أنه استاذ ورائد وصاحب مدرسة فكرية يسعى كل واحد منهم الى الارتشاف من منهجها .

وقد امتدت ثورة الفقيد فى اصلاح شئون التعليم فشملت تطوير المناهج الدراسية فى جميع مراحل التعليم . ولاول مرة فى تاريخ المناهج التعليمية تصدر بتوجيهات فنية توضح لمدرسى المواد الدراسية المختلفة افضل أساليب التدريس وكيفية معالجتها مستهدفة فى ذلك معاونة المدرس على الارتفاع بمستوى الاداء التعليمي من ناحية وتيسير التحصيل الدراسى للطلاب من ناحية أخرى . وتبع تطوير المناهج تطوير فى تأليف الكتب الدراسية والوسائل التى كانت تتبع فى تقريرها والابتعاد بها عن الاحتكار سواء من جانب المؤلف أو الناشر ، وبذلك انفسح المجال امام المجتهدين من المدرسين والمعلمين من المساهمة الفعالة فى تطوير التعليم واصلاحه .

اما التفتيش الفنى ، واعداد المعلم وتدريبه وهو فى الخدمة ، فقد أولاهما الفقيد العظيم أكبر عناية ، فطور مفهوم التفتيش الفنى وجعل هدفه معاونة المعلم على تحسين عمليتى التعليم والتعلم ، وتبصيره باحدث الاتجاهات سواء فى المادة او الطريقة ، وخرج بالتفتيش عن مفهومه القديم التقليدى من أنه تصيد للاخطاء أو اظهار لسلطة المفتش على المعلم . وفى

مجال اعداد المعلم وتدريبه انفسح المجال أمام الارتفاع بمستوى الاعداد والتدريب يستوى فى ذلك اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية او للمراحل التعليمية الاخرى فعنيت معاهد ودور اعداد المعلمين باختيار طلابها وطورت مناهجها وارتفع مستوى هيئات التدريس بها .

هذه بعض صور سريعة لنواحي الاصلاحات التعليمية التى شغل بها الفقيد أثناء تولية منصب الوزير ، أما عن صفاته وخصائصه الشخصية كانسان ومرب فالكثيرون ممن احتكوا أو اتصلوا به يعرفون عنه انه انسان بالمعنى الكبير لهذه الكلمة يحترم رأى الآخرين ويستمع اليهم مهما كبر أو صغر شأنهم ، كان يستمع الى رأى المدير الفنى والى رأى رجل الشارع — بل كثيرا ما كان — اثناء زياراته للمدارس فى الاقاليم — يستوقف الاباء وأولياء الامور والطلبة ليسألهم عن رأيهم فى التعليم وما يقابل أبناءهم من صعوبات . والحق يقال أن كثيرا من التشريعات التعليمية والقرارات الوزارية التى صدرت فى عهده كانت تخرج لتسد حاجة أو رغبة اولتحقق فكرة مقبولة قد ابداها بعض هؤلاء .

وكان رحمه الله يؤمن كانسان وكمرب بأن لكل شخص ناحية امتياز معينة يمكن الاستفادة منها ، وعلى هذا الاساس كان يحسن استغلال قدرات واستعدادات كل فرد ، كما كان يقدر له ناحية امتيازه الامر الذى جعل من كل من عمل معه أن يعتز بنفسه ويشعر بآدميته وانسانيته ، كما كان رحمه الله يكره النفاق والمنافقين ، ويحترم أصحاب الراى ويقدر شخصياتهم حتى ولو كانوا من غير أهل شيعته .

وتميز أستاذنا العظيم بالشدة فى الحق فكانت لاتثنيه فيه وساطة كبير أو قريب أو صديق . لقد شاهدت فيه أمثلة مختلفة على وقوفه الى جانب الحق دائما ومناصرته لصاحبه حتى ولو أدى ذلك الى التضحية بأعز شيء . ولقد عرف عنه أصدقاؤه وأعداؤه ذلك مما جعل الاصدقاء يكفون عن الرجاء أو التشفع لديه خشية الصد او الرفض ومما جعل الاعداء فى نفس الوقت ، يطمئنون الى عدالة تصرفه فى القضايا المعروضة عليه . وهكذا انصرف جميع العاملين فى قطاع التربية والتعليم فى عهده الى أداء اعمالهم وتحمل مسئولياتهم مطمئنين الى وصول الحق لاصحابه دون ما وساطة أو رجاء غير الاخلاص فى العمل .

ومن الصفات الاخرى التى اشتهر بها استاذنا الكبير كوزير للتربية والتعليم الدقة والموضوعية فى دراسة الامور فكان رحمه الله يقضى الساعات الطوال دون ما ملل يقرأ ملفا لموضوع معروض عليه باحثا وراء الحقيقة يستهديها ويتبينها لا يعبأ فى سبيل ذلك بجهد يبذله أو بوقت

بصرفه . وكان رحمه الله يتنهد براحة ورضى عندما يصل إلى قرار يرفع به ظلامة عن مظلوم او يرد به حقا لصاحب حق .

هذا عرض سريع لبعض من كثير من جوانب شخصية واتجاهات الفقيد الراحل اردت ان اسجلها فى سجل تاريخه الحافل بجليل الاعمال للذكرى والهداية ، ان الذكرى تنفع المؤمنين .

●

إسماعيل القباني
رائد التعليم الريفي

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
خبير التخطيط بوزارة التعليم العالي

تعددت جوانب شخصية المربى الجليل اسماعيل القباني فضرب بسهم كبير فى نواحي مختلفة ومشكلات متعددة من النظام التعليمى فى مصر وكان للتعليم الريفى نصيب وافر من تفكيره وجهوده ومشروعاته سواء كان عند تقلده نظارة المدارس التجريبية ، وعند عمادته لمعهد التربية للمعلمين أو عندما كان مستشارا فنيا لوزارة المعارف العمومية أو عندما كان وزيرا لها حاملا لواء التربية السليمة .

وكان القباني يؤمن ايمانا راسخا بأهمية التعليم الريفى وامكانياته فى النهوض بالريف المصرى . فكان ينادى بأن التربية فى الريف هى عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية ، وأن التعليم الريفى الحقيقى هو الذى يكون وثيق الصلة بحياة الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم ، وان الهدف الاساسى للتعليم فى ريف مصر هو تطوير المجتمع الريفي والنهوض به الى مستوى اقتصادى وصحى واجتماعى أفضل ، وجد أسلوب التعليم فى الريف واضحا فى أن يكون عن طريق التعلم بالعمل ومواجهة مشكلات الريف اليومية مواجهة صريحة أى بالخبرة الواقعية المباشرة .

وكان ينادى بانه لا مكان للتعليم النظرى الشكلى المنعزل عن حياة الريف ومشكلاته ، وان الطاقة الكامنة فى التعليم لو استخدمت الى أقصى حدودها لاحدثت تغييرا اجتماعيا ملحوظا نحو التقدم والرفاهية ، وكان ينبه باستمرار الى انه من الضرورى أن ينبنى التعليم الريفي على الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والانتاج والتطلع الى مستقبل أفضل ، وبغير التغيير الذى ينبع من الداخل لا يكون للتقدم والاصلاح فى الريف صدى فى نفوس طلبة المدارس الريفية أو فى نفوس سكان الريف عامة .

وكان حبه للريف نابعا من اهمية الريف المصرى وعظم مشكلاته وعظم امكانياته ايضا ممثلا فى أهله ومؤسساته ، واهل الريف يكونون ما يقارب ثلاثة ارباع سكان الأمة أي كما كان يقول دائما انهم العمود الفقرى لها ، وهم الذين يقومون بالزراعة التى تعتبر دعامة الاقتصاد القومى باعتبار الدخل الناتج منها يزيد على ٣٠ ٪ من جملة الدخل القومى ، ويوجد بالريف ما يزيد على ستة آلاف وخمسمائة مدرسة ابتدائية يمكن أن تكون مراكز اشعاع تكون ما يزيد على ثلاثة ارباع مدارس الأمة وتضم بين فصولها

ما يزيد على مليونين من التلاميذ والتلميذات وهم يكونون بدورهم حوالى ثلثى تلاميذ الامة وما يزيد على ٥٥ ألف معلم ومعلمة يعملون فى الريف ويكونون ما يزيد على ٥٥ ٪ من المعلمين والمعلمات ، ويوجد ايضا بالريف ما يزيد على ١٧٠ مركزا اجتماعيا ريفيا ، وما يزيد على ١٤٠٠ جمعية تعاونية ريفية ، وما يزيد على ٢٥٠ وحدة مجمعة ريفية وكان ينادى بانه اذا ما استخدمت هذه الامكانيات الهائلة على أساس من التنسيق ووحدة الغرض امكن للتعليم الريفى أن يساهم مساهمة جدية فى حل مشكلات الريف الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

وكان ينادى بأن حالة الريف تدعو الى مزيد من العناية والاهتمام ، نظرا لتخلفه وجموده بسبب ما توارثه خلال القرون الطويلة الماضية ، نتيجة لعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية ولقد أدى ذلك الى تأخره ، وهجرة أهله الى المدينة . ونظرا لعظم مشكلات الريف اتجهت الدولة الى اصلاحه اصلاحا شاملا ، يستهدف استغلال جميع امكانياته المادية والاجتماعية والبشرية ليحقق الارتفاع بمستواه فيلحق ركب الحضارة ، ويؤدى الى استقرار المواطن الريفى واسعاده ، والارتفاع بمستواه ، وتشجيعه على الانتاج ، ويتمثل اهتمام الدولة بالريف فى قوانين الاصلاح الزراعى ومشروعات الرى والصرف وادخال المياه النقية ، والرعاية الصحية ، ومشروعات السد العالى والوادى الجديد ، فضلا عن نشر الجمعيات التعاونية الزراعية والوحدات المجمعة .. الخ ، وقد صحبت النهضة الحديثة فى الجمهورية العربية المتحدة حركة نشر التعليم التى ما لبثت أن غزت الريف فى صورة مدارس مختلفة المستويات وأصبحت الآمال معلقة على أن التعليم سيكون اداة فعالة فى اصلاح الريف وانه بمايبثه فى نفوس القرويين من العلم والمعرفة والمهارة سيؤدى الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم وما لبث النقد أن وجه الى هذا النوع من التعليم وادرك الكثيرون من المربين والمصلحين انه بصورته الحالية لا يمكن ان يحقق الأهداف المعقودة عليه فى النهضة الحاضرة فهو من جهة لا يفيد سكان الريف فائدة ملموسة فى شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم كما انه من جهة أخرى قد يشغلهم عن امورهم اليومية التى الفوها وكان من البديهى أن اتجهت الافكار الى ايجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدى رسالةالنهوض والرقى والاصلاح فيه .

وقد ترجمت فلسفة اسماعيل القبانى فى التعيلم الريفى فى مشروعين هامين كان ولا يزال لهما فضل كبير فى ارساء قواعد النهضة التعليمية فى الريف .

الاول : انشاء المدارس الاولية الريفية ـ اذ انه ابان عمادته لمعهد التربية للمعلمين بالاورمان وعند وجوده مستشارا فنيا لوزارة المعارف العمومية وبجهوده الدائبة ادى ذلك الى أن أعلنت الوزارة فى الخمسينيات أنها تنوى أن تتجه بالتعليم الاولى وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الارض فى القرى ومن عمل اليدين فى

المصانع بالمدن وبذلك يمكن أن يستكمل النشء ثقافتهم فى حدود بيئاتهم فلا يصرفهم التعليم عن كسب أقواتهم من طرق آبائهم وأجدادهم .

وتحقيقا لهذا الغرض قررت الوزارة انشاء مدارس أولية ريفية يتلقى الاطفال فيها منذ السنة الاولى التعليم الزراعى والصناعات الزراعية الى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الاولية مع العناية برفع مستواهم الصحى وتقوية ابدانهم وقد انشئت ٣٥ مدرسة من هذا النوع فى العام الدراسى ٤٣ / ١٩٤٤ وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للاعمال الزراعية ، وبما يتيسر من الخامات وأدوات الزراعة والصناعة ، وانشئت بها حظائر للدواجن ، وعين لكل مدرســـة معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعـة المتوسطة ، ومعلم للصناعة ، كما عين لاكثر هذه المدارس زائرات صحيات.

وفى العام الدراسى ٤٤ / ١٩٤٥ انشئت ٤٣ مدرسة أخرى من هـذا النوع ، وقد احتفظت الوزارة بهذه المدارس هذا العام على سبيل التجربة فيما عدا اثنين حولتا الى مدرستين ابتدائيتين .

وقد سبق انشاء المدارس الاولية الريفية ان قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعيـة فى عام ١٩٤١ (*) (وقد كان القبانى عضوا بارزا فى كل من الجمعيتين) ببحث موضوع مدرسة القرية وانشئت مدرسة بقرية المنايل ووضعت لهذه المدرسـة مناهج تستمد اصولها من القرية وحقولها وحرفها وحاجاتها وحالتها الصحية ولم يكن عمل هذه المدرسة مقصورا على خدمة الصغار وانما شمل الكبار أيضا . وقد الحقت بهذه المدرسة مزرعة صغيرة كما انشئت بها ورش للنسيج والسجاد والكليم والجلود والصناعات الريفية وهذه كلها يستفيد منها الصغار والكبار ، ومما لا شك فيه أن نجاح هذه التجربة لفت نظر الوزارة فأنشأت المدارس الريفية المنوه عنها سابقا .

ولكن الوزارة بعد عام ١٩٤٤ ـ ١٩٤٥ تمهلت فى التوسع فى انشـاء هذه المدارس ثم عدلت عن هذه الفكرة بعد ان ثبت لها أن النهوض بهـذا النوع من التعليم يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره برسالته وتحمسه لها ومن هنا جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية فى عام ١٩٤٧ ـ ١٩٤٨ .

وهنا يأتى دور المشروع الثانى الذى يرتبط اسم الفقيـــد الكبير اسماعيل القبانى به ، فعندما ظهرت الحاجـة الى المعلم الريفى المصلح نشأت فكرة مدرسة المعلمين الريفية لتخريج هذا النوع من المعلمين وقد سبق انشاء أول مدرسة للمعلمين الريفية فى مصر أن قامت جماعة الرواد التى كان الفقيد اسماعيل القبانى وزميله الفقيد محمد فؤاد جلال عضوين فيها وقامت الجماعة فى المعسكر الصيفى عام ١٩٤٦ الذى درجت على

(*) شارك فى هذا المشروع السادة : على ماهر ، محمد العشماوى ، محمد فريد ابوحديد محمد عبد الواحد خلاف ، احمد عبد السلام الكردانى ، يعقوب فام .... الخ .

اقامته فى كل عام باختيار موضوع مشكلات الريف المصرى للدراسة والبحث .

وقد درجت الجماعة على اقامة معسكرات لشباب الجامعة والمعاهد العليا يدرسون فيها المشكلات الاجتماعية على هيئة مؤتمرات دراسة عميقة مستفيضة تحت اشراف وتوجيه رواد من أئمة التربية وقد كان اعضاء اللجنة التعليمية لجماعة الرواد أعضاء فى هذا المعسكر وكان يشرف على بحوثهم فى هذا المعسكر الرائدان الفقيدان القبانى وجلال ، واتفقت الآراء على وضع التحديات الآتية أمام اللجنة .

١ ــ ما الذى يجب أن يكون عليه التعليم الريفى لكى يكون عاملا فعالا فى اصلاح القرية ورفع مستواها ؟

٢ ــ كيف نصل الى اصلاح القرية عن طريق التعليم ؟

٣ ــ وناقشت اللجنة التعليم والحياة والاصلاح والعوامل المحلية فى الريف ؟ وتهيئة الجو للاصلاح الريفى ؟ ونوع المدرسة الريفيةوكيف تصبح المدرسة قرية نموذجية مصغرة ؟ وممارسة النشاط والاصلاح فى القرية ؟ . . . الخ .

وقد رأت اللجنة ان دراسة القرية المصرية ومشكلاتها ، ودور مدرسة المعلمين الريفية بها لا يمكن أن يكون مجديا الا اذا تمت دراسة ميدانية فى هذا الشأن ، واختار الرائدان القبانى وجلال ٥ قرى من اقليم الفيوم ميدانا للدراسة والبحث ، وكان للكاتب شرف العمل باللجنة التعليمية لجماعة الرواد فى هذا الوقت وكانت هذه أول صلة حقيقية للكاتب بالرائد المربى التقدمى الفكر اسماعيل القبانى ، كما عاش الكاتب أيضا تجربة دراسة قرى الفيوم الخمس مع اخوانه أعضاء اللجنة التعليمية لجماعة الرواد لمدة شهر فى صيف عام ١٩٤٧ وتقدمت اللجنة بتقاريرها للرائد الفقيد القبانى وكان سروره بها عظيما لانها وضعت النقط فوق الحروف وحددت دور مدرسة المعلمين الريفية واضحا فى النهوض بالقريةوالنهوض بالمدارس الاولية فى الريف .

وكانت تقارير الباحثين صدى لما نادى به القبانى من أن المكان الذى تنشأ به هذه المدرسة يكون فى صميم الريف لينشأ الطلبة فى بيئة مماثلة للبيئات التى سيقومون بمباشرة اعمالهم فيها فى المستقبل وليلموا الماما كافيا بشئون الريف ويدرسون مشكلاته ، ويحيطوا بحاجيات أهله الدينية والثقافية والاجتماعية والصحية ، وليمكن تزويدهم بالمعلومات والخبرة العملية بشئون الزراعة والصناعات الريفية وقد اختيرت منشأة القناطر الخيرية مقرا لهذه المدرسة وهى وان لم تتوافر فيها جميع الشروط السابقة الا انه روعى قربها من وزارة المعارف ليسهل الاشراف عليها وتوجيه الدراسة فيها الوجهة المطلوبة بوصفها المدرسة الاولى من نوعها التى ستنسج على منوالها المدارس الاخرى التى تنشأ فى المستقبل لتكون فى صميم الريف ، وقد انشئت ثانى مدرسة فى قرية بنى العرب .

وقد تحددت مدة الدراسة بهذه المدرسة ٥ سنوات بعد اتمام شهادة الدراسة بالمدارس الاولية النموذجية وما فى مستواها والى ان يأتى الوقت الذى يتخرج فيه هؤلاء تنشأ بالمدرسة فرقة تحضيرية يلتحق بها من انموا الدراسة بالمدارس الاولية الحالية ليتلقوا فيها دراسات ترفعهم الى مستوى خريجى المدارس النموذجية الاولية أو الابتدائية .

وقد اشتملت خطة الدراسة على القرآن الكريم والدين ، واللغة العربية (وتشمل الخط العربى) والرياضة ، العلوم العامة ، والصحة والتاريخ والجغرافيا ، والتربية الوطنية والاجتماعية ، والمشروعات ودراسة البيئة ومشكلات المجتمع الريفي ، والزراعة النظرية والعملية ، والصناعات الزراعية ، والاشغال اليدوية والصناعات الريفية ، والرسم ، وأصول التربية وعلم النفس ، والتربية العملية ، والتربية البدنية والموسيقى والاناشيد .

واتجهت الدراسة فى مدرسة المعلمين الريفية بمنشاة القناطر (*) - والتى كان للكاتب شرف معاصرتها من اول نشاطها حتى سفره فى بعثة لامريكا لدراسة الدكتوراه فى نفس الميدان (التعليم الريفى) الى اعداد معلمين للمدارس الاولية يكونون على المام تام وخبرة عملية بالبيئة الريفية المصرية ، وقد اختيرت بحيث تهيىء للتلاميذ مجتمعا ريفيا صالحا يعيشون فى نطاقه كما يجب أن يعيش الريفيون فيفلحون الارض ويربون الحيوان ويحصلون على منتجاته ويبيعونها ويصنعون ما يصنعه الريفى ويعملون كل ذلك فى مزرعة تدار على أساس اقتصادى تعاونى سليم ، وقد ألحقت بهذه المدرسة مزرعة بما يلزمها من حظائر ومعامل وغيرها ، والتعليم فى هذه المدرسة داخلى وبالمجان .

وقد وضعت الخطة المنوه عنها سابقا بحيث حققت تفهم البيئة التى يعيش فيها الطالب بالمشاهدة الفعلية والى الاندماج فى هذه البيئة وخدمتها ، هذا مع ابراز الصلة الوثيقة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى ، فدراسة الصحة ارتبطت بواجبات النظافة العامة ومحاربة الآفات والقيام بأعمال التطهير والمحافظة على الصحة العامة فى المدرسة وملحقاتها ، كما ان دراسة الرياضة ارتبطت بعمليات البيع والشراء اليومية والدائمة بالمزرعة وامساك دفاتر المخزن وحساب الدخل والخرج فى مختلف النواحى وبما يلاحظه الطلبة من تغير فى أثمان السلع المختلفة فى سوق القرية ، واصبحت هذه المدرسة حقلا نموذجيا نمت فيه روح تفهم الريف ومحبته والامتزاج معه وخدمته خدمة ترمى الى اصلاح حاله ورفع شأنه .

وقد كان القبانى يوالى توجيهاته وزياراته لمدرسة المعلمين الريفية لينفث فيها من روحه وكان يتمسك دائما باستخدام المدرسة لطريقة

(*) اسس هذه المدرسة الاساتذة خليل كامل ، شفيق احمد ابراهيم ، شوقى سليمان ، عبد الموجود الباجورى ، كاتب المقال .

المشروعات وأن تستمد هذه المشروعات من البيئة الريفية وأن تكون ذات قيمة حقيقية لها فهذا مشروع دراسة مشاكل القرية ، وهذا مشروع مسكن للفلاح وغذائه ومياه الشرب ، وهذا مشروع بناء منزل للفلاح كما هو اى بما فيه من خصائص وعيوب وظيفية ، وذلك كبناء مشروع منزل بالحجم الطبيعي تتوافر فيه جميع الشروط الصحية وهذا مشروع مقاومة ديدان اللوز فى محصول القطن بمزرعة المدرسة والمزارع المجاورة وقد تفرع منه مشروع تمثيلية ارشادية عن آفات القطن مثلها التلاميذ على المسرح بالمدرسة وفى دوار العمدة ، وهذا مشروع بناء برج لتربية الحمام وذلك مشروع تكوين جمعية تعاونية بالمدرسة ومشروع استغلال مزرعة المدرسة وادارتها .

كما كان يتمسك دائما بأن يستخدم المدرسون طريقة الجولات التى يقصد بها الى دراسة ما يحيط بالمدرسة من مظاهر الطبيعة والحياة وكان يضع الطلبة بارشاد أساتذتهم خطة مناسبة لكل جولة قبل تنفيذها ، ويتفقون على المشاكل التى تتطلب البحث والاهتمام ، ويعدون الاسئلة اللازمة ، ويعودون من كل جولة ومذكراتهم حافلة بالمشاهدات والاجابات ، وفى معظم الجولات يعود الطلبة ومعهم عينات ونماذج ـ كعينات التربة وعينات مياه الشرب فى القرية فيقومون بفحصها فى المعمل ، ويجرون عليها التجارب ويقرءون عنها فى المكتبة ، ويحفظون عيناتها بالمتحف . وهذا يعنى أن لكل جولة امتدادا داخل المدرسة .

ويقوم الطلبة فى مزرعة المدرسة باجراء معظم الاعمال الزراعية فى الاحواض المخصصة لهم ، وهم لا يزرعون فحسب بل يجرون تجارب زراعية مختلفة على التسميد والرى ، وأفضل أصناف التقاوى ، وهم يجرون طرق الزراعة الفلاحي والطرق الحديثة ، وتتولى لجنة من الطلبة تسمى لجنة المزرعة مراقبة اعمال المزرعة وادارتها وتصريف حاصلاتها ، وتدير لجنة اخرى معمل الالبان من حلب للبقرة ووزن للبن وتسجيل لهذا الوزن وبيعه وعمل الايصالات اللازمة ورضاعة العجول ونظام تغذيتها وقد خدم معمل العلوم المشاكل الزراعية والصحية والعلمية وتمرن الطلبة على تسجيل الارصاد الجوية من حرارة ورطوبة وضغط ، ودراسة حشرات المزرعة والحشرات الصحية الضارة ، ويدرس الطلبة مشكلات الريف من مستويات المعيشة والاجور واستغلال وقت الفراغ ، ومشكلة الامية فى الريف ، كما يقوم الطلبة بالصناعات الريفية من ضرب للطوب الأخضر الى عمل الاثاث ، والادوات المعدنية ، والحصير والسجاد والاكلمة باستخدام الخامات المحلية وتحسين طرق الصناعات والشكل من الوجهة الوظيفية .

ولهذا فان فضل اعداد المعلم الريفى الذى لا تقتصر مهمته على التدريس بل عمل مدرسا وباحثا ومصلحا فى قريته ، وفضل انتشار المدارس الاولية الريفية فى ريفنا المصرى .. كل هذا يرجع اول مايرجع الى رائد كبير من رواد التعليم الريفى وبطل من ابطال التربية الحديثة السليمة الا وهو اسماعيل القبانى .

رحمه الله رحمة واسعة ، وجزاه خير الجزاء على ما قدم لبلاده من

فكره وقلبه ودمه وعقله وما وهب البلاد من مشروعات لا زالت حية تحمل اسمه وتجعل عارفيه ومريديه يرددون ذكره بالخير .

وقد اراد الخير فى حياته مما جعله ينعم بالرحمة والذكر الحسن فى مماته الا ان شعلة التربية السليمة التى نادى بها القبانى وكرس نفسه لها لا زالت مضيئة يحملها من بعده تلاميــذه المخلصون وفاء لذكرى عطرة وحياة منتجة ومبادىء عملية ومثالية .

وعلى الله قصـــد السبيل ..

* * *

تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية

للاستاذ محمد على حافظ
نائب وزير التربية والتعليم

تكون المرحلة الثانوية فى الجمهورية العربية المتحدة الخطوط النهائية من التعليم العام . وهى تتناول التلميذ فى فترة من أخطر فترات نموه ، اذ انها تبدأ من سن الخامسة عشرة الى سن الثامنة عشرة على اقل تقدير ، وهى تلك الفترة التى تتميز بمظاهر خاصة فى النمو الجسمى والعقلى والوجدانى وتتطلب الحرص فى العناية والرعاية .

والمدرسة الثانوية فى جمهوريتنا ليست جديدة على المجتمع فهى أول تعليم عام رسمى ظهر فيه . اذ أن نشأتها سبقت التعليم الابتدائى الرسمى وكان يطلق عليها اسم المدرسة التجهيزية على اعتبار أنها تجهز التلميذ للالتحاق بالتعليم العالى الذى كان هو مصب التعليم كله ، وعلى اعتبار أن هدف التعليم حينذاك كان توفير الموظفين وتوفير الفنيين لخدمة الجيش .

غير أن نمو الوعى التربوى قد غير من معالم تلك الاهداف القديمة شيئا فشيئا الى أن اتجه بها نحو اعداد المواطن الصالح القادر على خدمة نفسه ووطنه ، ولقد أكد الميثاق الوطنى هذا الاتجاه الجديد الذى نشأ فى وضعنا الراهن عندما قال :

ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة بل اصبح هدفه تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة بما يتلاءم ونهضتنا الاشتراكية الجديدة . . بما يتلاءم ونهضتنا الاقتصادية المرتقبة . . بما يتلاءم وأملنا الجديد فى المستقبل »

أهداف المرحلة الثانوية فى عهد الثورة :

عندما قامت ثورتنا المباركة واعلنت أهدافها القومية الكبرى فى المبادىء الستة شرعت وزارة التربية والتعليم من فورها فى رسم سياسة تعليمية تتواءم وفلسفة الثورة وفى ترجمتها الى أهداف تربوية وتعليمية كان من نصيب المرحلة الثانوية منها الاهداف التالية :

- ضرورة تكامل اعداد الطلاب فى نواحى النمو الجسمى والعقلى والاجتماعى والوجدانى .

- اعداد الطلاب للحياة العملية عن طريق تعريفهم بميادين العمل المختلفة فى المجتمع وما فيها من فرص متاحة لهم ، وعن طريق افساح المجال أمامهم للتثقيف المهنى واكسابهم المهارات اللازمة لتلك المجالات

والمناسبة وقدراتهم فضلا عن تمكينهم من التعرف على الشـــئون الاقتصادية والالمام بأنواع الخامات والسلع الجديدة فى بيئتهم وفى غيرها من البيئات معالوقوف على كيفية الحصول عليها والانتفاع بها.

- الاستمرار فى الاعداد القومى الوطنى للتلاميذ بعد المرحلتين الاعدادية والابتدائية .

- اعداد الطلاب للحياة فى مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى .

- مساهمة الطلاب فى الخدمات العامة للمجتمع .

وعن طريق هذه الاهداف يصبح خريج المدرسة الثانوية مواطنـــا مستنيرا يستطيع أن يشق طريقه فى الحيـــاة العمليـــة بنجاح وينهض بمسئولياته الفردية والاجتماعية فى مجتمعه ، كما يستطيع أن يواصـــل التعليم فى المرحلة التالية اذا كانت امكانياته وظروفه واستعدادته تمكنه من ذلك .

تطوير نظم التعليم بالمرحلة الثانوية فى عهد الثورة :

وتحقيقا للاهداف التى رسمتها ثورتنا البناءة لهذه المرحلة كان لابد من تطوير المدرسة الثانوية ومن أجل هذا عدلت الوزارة من نظم التعليم وخططه وبرامجه وطورتها بحيث :

- عدت مرحلة قائمة بذاتها مدتها ثلاث سنوات يسبقها تعليم اعـــدادى مدته ثلاث سنوات أيضا

  وبذلك أصبحت مدة الدراسة فى الفترة ما بين التعليم الابتـــدائى والتعليم العالى ست سنوات بزيادة سنة فى التعليم العام عما كانت عليه الحال قبل الثورة .

- اعتبرت الدراسة بهذهالمرحلة منتهية بالنسبة لكثير منأبنائها ، وشأنها فى ذلك شأن سائر المراحل التعليمية الاخرى ، ولذلك تعنى بتنشئة تلاميذها لمواجهة الحياة العملية فى حالة عدم اســتطاعتهم مواصـــلة تعليمهم العالى .

- نظمت الدراسة بالمرحلة الثانوية بحيث توزع بين مدارس للتعليمالعام الاكاديمى ومدارس أخرى للتعليم الفنى ، وخصص لكل من النوعين من المدارس مدة قدرها ثلاث سنوات تبدأ بعد الحصول على شهادة الدراسة الاعدادية .

وبذلك أصبح التعليمان العام والفنى فى مستوى واحد الامر الذى غير نظرة المجتمع الى التعليم الفنى ورفع من شأنه وجعل الشباب يؤمن بأن : العمل شرف ، والعمل حق ، والعمل واجب ، والعمل حياة . وان العمل الانسانى هو المفتاح الوحيد للتقدم .

« ان طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للامن غير العمل الانسانى »

- وتأكيدا لهذه الاتجاهات الجديدة عنيت المرحلة الثانوية على اختلاف الدراسة بها باحترام العمل اليدوى فادخلت الكثير من الدراسات العملية فى خططها وبرامجها كما عنى فى برامج هذه الدراسات بمجالات النشاط الحر خارج نطاق الخطة .. فى الجمعيات والاندية الدراسية وغيرها .

- هذا ولا يفوتنا أن نذكر فى هذا المجال ما تحاوله الوزارة من مزج الدراسات الفنية والمهنية بالدراسات الثقافية فى التعليم الثانوى أيضا كما فعلت فى التعليم الاعدادى فهى تجرب الآن برامجا من هذا النوع فى بعض مدارس التعليم الثانوى أملا فى الوصول الى نوع من المدارس والدراسات يقترب فيها التعليم الفنى من التعليم العام بالشكل الذى يرفع من شأن التعليمين معا ويوفر لهما الامكانيات المرجوة من تدريسهما .

- كذلك يسر التعليم بهذه المرحلة بحيث يصبح فى متناول كل قادر على مواصلته لا فرق بين غنى وفقير وأصبحت فرص التعليم فى هذه المرحلة شأنها شأن المراحل الاخرى فى عهدنا الثورى الجديد ـ متكافئة فالتعليم فيها بالمجان ، وهو معفى من جميع الرسوم تطبيقا للنظام الاشتراكى الجديد ، وهكذا فتحت أبواب التعليم بجميع مدارس المرحلة الثانوية أمام الجميع مادام لديهم الاستعداد لمواصلة الدراسة بنجاح .

- أما من حيث نظام التعليم فى هذه المرحلة وخططه فقد تطورت أيضا بحيث جعلت الدراسة بالمدارس العامة مشتركة لجميع التلاميذ فى الفرقة الاولى ، وموزعه بين شعبتين : الادبية والعلمية فى الفرقتين النهائيتين .

- أما فى التعليم الفنى فقد روعى فيه طبيعة الدراسة الفنية زراعية كانت أم تجارية أم صناعية كما روعى أيضا زيادة شعب التخصص وتنوعها وتعددها وفقا لحاجيات التصنيع والمطالب الجديدة فى المجتمع

- ومن حيث المناهج فقد رسمت بحيث تزود التلميذ بقدر كاف من :

أ ـ الدراسات الثقافية للاعداد للمواطنة الصالحة ، وقدمت هذه الدراسات فى المدرسة الثانوية العامة والفنية على حد سواء .

ب ـ الدراسات العملية التى تزود التلميذ ببعض الخبرات والمهارات التى تؤهله للتخصص العملى والتى يستطيع عن طريقها مواجهة حياته العملية فى يسر وسهولة . على أن مستوى هذه الدراسات ودرجة التخصص فيها تختلف باختلاف طبيعة المدرسة اكاديمية كانت أم فنية .

جـ ـ هذا بالاضافة الى التربية الصحية والرياضية والاجتماعية التيتعني بها جميع مدارس المرحلة الثانوية علىاختلاف انواعها بجانبالانشطة الحرة التى تتمتع بها الحياة المدرسية الآن .

- كذلك عملت الوزارة فى عهد الثورة على تطوير الكتب المدرسيةاللازمة للمرحلة الثانوية فوضعت لها المواصفات الكفيلة بجعلها مشوقةقادرة على أداء رسالتها على خير وجه وعلى تشجيع الطالب على القراءة والاقبال عليها .

ما استحدثته الثورة فى خطط ومناهج التعليم الثانوى :

ولم تقتصر يد التطوير على تغيير ملامح نظام التعليم بالمرحلة الثانوية فليس هذا وحده كفيل بتحقيق أهدافنا التعليمية الجديدة ، وانما كانت الخطط والمناهج كما ذكرنا ميدانا هاما للتطوير فعن طريقها نستطيع تزويد التلميذ بالخبرات وفتح أبواب المعرفة أمامه واتاحة الفرص له للكشف عن المعلومات الكفيلة بجعله مواطنا صالحا تفخر الثورة بتنشئته .

ففى مجال التعليم الثانوى العام طورت المناهج بحيث :

زادت العناية بمناهج العلوم باعتبارها من مستلزمات العصر الحاضر وادخلت عليها تعديلات وزيادات تطلبها الكشوف والاختراعات الحديثة وأضيفت مواد جديدة كالجيولوجيا .

- واقتضت العناية بمادة الرياضيات « بقسم العلوم » ادخال موضوعات جديدة من شأنها تنمية القدرات الرياضية واكساب الطلاب مهارات فيها تعينهم فى مستقبل حياتهم العملية .

- وأضيف الى مناهج التربية الفنية فى هذه المرحلة موضوع التذوق وتاريخ الفن .

- العناية باللغات الاجنبية والترجمة . اذ بعد ان كانت اللغات الاجنبية فى المرحلة الثانوية مقصورة على اللغتين الانجليزية والفرنسية فقد أدخلت عليها اللغتان الالمانية والايطالية أيضا وذلك امتدادا للتعديل الذى تم فى المدرسة الاعدادية .

- وفى المواد الاجتماعية أدخلت مادة المجتمع العربى التى تضمنت دراسة الميثاق الوطنى ودراسة اهداف الاتحاد الاشتراكى العربى وتنظيماته المختلفة كما أدخلت مادة الاقتصاد لتمكين الطلاب من متابعة البحوث الاقتصادية .

- كذلك عنيت المدرسة بالدراسات العملية والثقافية المهنية كمادة فى الخطة بقصد تهيئة التلاميذ للحياة العملية الناجحة .

أما خطط المدارس الفنية فقد روعي فيها :

- ارجاء بدء التخصص الى هذه المرحلة نظرا لتكامل نضج التلميذ فيها وتكشف ميوله واستعداداته عما هو الحال فى المرحلة الاعدادية

- زيادة العناية ببرامج التدريب العملى فى الورش والمؤسسات بل وفى ميادين العمل ذاته ولا ننسى أن نذكر هنا ما اتجهت الوزارة الى تنفيذه هذا العام من أجل النهوض بالتدريبات العملية فاتاحت لطلاب الفرق النهائية من التعليم الصناعى اتمام تدريباتهم العملية بمشروع السد العالى وغيره من المنشآت .

- العناية بتدريس اللغات الاجنبية كما راعت الخطط أن تشتمل على مقادير متوازنة من الثقافة العامة كاللغة القومية والتربية الدينية والعلوم والمواد الاجتماعية والمجتمع العربى . هذا الى جانب العناية بالثقافات الفنية فى ميادين التخصص الزراعى أو الصناعى أوالتجارى

- اضافة موارد جديدة لم تكن تدرس من قبل فى التعليم الفنى مثل مادة الاسعافات الاولية والصحية المهنية وقوانين العمل .

- هذا ولا ننسى أن نذكر أن ثمت شعب جديدة قد انشأتها الثورة فى التعليم الفنى وخاصة التعليم الصناعى لم تكن موجودة من قبل مثل شعبة اللاسلكى والالكترونات والتجميل والخزف والتبريد وغير ذلك هذا خلاف ما انشأته من مدارس ثانوية فنية للبنات لم تكن موجودة من قبل كما سبق الذكر . كما اعيد بناء مناهج المواد المختلفة على أساس : تحديد الاهداف العامة والخاصة لكل مادة مع تأكيد الاتجاهات الآتية :

أ - اعتزاز التلميذ بلغته العربية وبالقومية العربية وبالمبادىء الاجتماعية والروحية العربية الخالدة .

ب - ادراك التلميذ لطبيعة النظام الاشتراكى الديمقراطى العربى واسسه ومقوماته .

جـ - فهم التلميذ بناء الوطن العربى ومقومات وحدته .

د - المام التلميذ الماما عاما بالاحوال العالمية والمنظمات والمؤسسات الدولية والتيارات الفكرية المعاصرة وعلاقة وطنه العربى بهذه الامور .

هـ - نمو احترام التلميذ للعمل اليدوى والانتاج واثرهما فى رفع مستوى المعيشة .

و - نمو قدرة التلميذ على التفكير العملى والنظام فى كل ما يمارسه وما يقوم به من عمل أو نشاط .

ومما يجدر الاشارة اليه قبل ان نترك مجال الحديث عن جهـــود الوزارة فى تطوير التعليم الثانوى بانواعه المختلفة ، وان الاجهـزة المعنية بالامر فى الوزارة قد لجأت قبل وضع الخطط والمناهج الى دراسة محاضر جلسات التطوير الجامعى ومحاضر لجان التنمية القـومية كمـا قامت بالدراسات المقارنة فيما هو حادث بالمدارس الثانوية فى الدول المتقـدمة وذلك بقصد الاستنارة بجهودها وآرائها .

التعليم النسوى :

ولم تنس الوزارة ان تطور التعليم النسوى للبنات فى المرحلة الثانوية حيث كانت لهن مدارس خاصة تعرف باسم المدارس الثانوية النسوية فرات انها لم تعد تتمشى مع الفلسفة الجديدة للمجتمع بصفة عامة ووظيفة المرأة فيه خاصة الامر الذى أدى الى عزوف الطالبات عن الالتحاق بهذه المدارس والى تردد المعاهد العليا ذات الصلة فى قبول خريجات هذهالمدارس لذلك قامت الوزارة منذ عام ١٩٦٠ بدراسة الوضـع فى هذه المدارس وعملت على تعديله بما يتلاءم واحتياجاتنا الجديدة .

وفى ضوء هذه الدراسات قررت الوزارة اخيرا تحويل المدارسالثانوية النسوية بالتدريج الى مدارس ثانوية تجريبية مع الاحتفاظ بطابع المجالات العملية القائمة بها على أن يخصص لها من الخطة الدراسية ست حصص اسـبوعيا .

ولذلك يمكننا ان نقرر أن من اكبر مظاهر تطوير التعليم فى هـــذه المرحلة مواجهة احتياجات تعليم الفتاة فى المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى وضرورة العناية بتشكيل الدراسة وتنويعها بما يسد احتياجات المجتمع الجديد وبما يزود الفتاة فى نفس الوقت بما تطلبه حياتها الخاصة والعامة فى هذا المجتمع ولذلك وفرت لها الثورة الدراســات الاكاديمية النسوية والفنية بقدر لم يكن معروفا فى عهد ما قبل الثورة .



تلك هى صورة لما هو عليه التعليم الثانوى فى عهد ثورتنا الهادفةالبناءة وما تبذله الدولة من أجل النهوض به وتطويره بما يتلاءم واحتياجات الفرد فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى تعاونى وما يتواءم وفلسفة المجتمع فى زحفه المقدس .

ومنها يتضح أن الصورة تختلف تماما عما كانت عليه فى عهد ما قبل الثـورة .

فالاهداف تعدلت وتحددت .. والنظم اختلفت وسمت .. والخطط والمناهج تنوعت وازدادت .. والحياة المدرسية نفسها تطورت وارتقت .

ولم يعد التعليم الثانوى يقتصر على الاعــداد لموظفين او على تزويد التعليم العالى بطلابه . بل أصبح يعد لمواجهة الحياة العملية بنجاح .. يعد لتنشئة المواطن الصالح الذى يستطيع أن يعمل وينتج بل يستطيع أن يكون رائدا فى البيئة التى يعيش فيها .

ولم يعد التعليم الفنى والعملى محتقرا كما أراد الاستعمار وما بثه فى نفوس الشعب من كره وازدراء لكل عمل يدوى بل أصــبح يأخذ مكان الصدارة والاولوية فى الخطط والمشروعات .

هذا مجمل لجهود الثورة فى تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية عرضناه عرضا موجزا علنا ندرك الفرق بين ماضينا وحاضرنا فنتعظ ونبذل مزيدا من الجهـــد ونستعد لمستقبل أكثر ازدهارا يملؤه الامل وترفرف عليه السعادة .

وانا وان كنا قد تعرضنا لوصف حالة التعليم الثانوى فى عهدنا الحاضر فانا لاننسى أن نذكر الجهود الشاقة التى تبذلها اجهزة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية والتعليم واجهزتها فى المحافظات من أجل النهوض بمستوى التعليم فى هذه المرحلة وغيرها من المراحل التعليمية .



التربية الإجتماعية التي نحتاج اليها ودور المدرسة فيها

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

اننا نعيش فى عهد ثورى ومجتمع جديد يتطلب منا توجيه عناية كبيرة الى التربية الاجتماعية وقد رأينا أن نبين طبيعة هذه التربية الاجتماعية التى نحتاج اليها ونوضح دور المدرسة فى عملياتها المختلفة .

التربية الاجتماعية التى نحتاج اليها :

انها تربية توجه عناية خاصة الى جعل الفرد يكتسب وينمى بالتدريج ما يناسب مستوى نموه من معرفة واتجاهات ومهارات تؤدى عنده الى تنيمة ما نستطيع أن نطلق عليه اسم « القدرة الاجتماعية العامة » . وهذه القدرة تجعل الفرد يعرف كيف يسلك مع غيره من الناس سلوكا سليما يتمشى مع القيم والمثل العليا السائدة فى المجتمع ، كما تجعله يشعر بانه عضو فى مجتمع عليه نحوه مسئوليات فيعمل على خدمته وبلوغ أهدافه وتحقيق آماله ، عن فهم وايمان ورغبة وحماسة . وفى كل هذا يراعى الفرد الصالح العام فى كل من الاسرة ، والمجتمع المحلى ، ومجتمع الجمهورية العربية المتحدة ، والمجتمع العربى الكبير ، ويراعى فى نفس الوقت أهدافنا القومية العربية وسياستنا الخارجية كما وضحها الميثاق . وتتضمن هذه « القدرة الاجتماعية العامة » ايضا أن يصبح الفرد مؤمنا بالتسامح الذى لا يضر الصالح العام ولا يتعارض مع القومية العربية ، وأن يصبح على استعداد لان يؤخر رغباته وميوله المباشرة أو حتى يتخلى عنها من أجل الصالح العام ، وان يواجه صعوبات حياته بشجاعة واتزان ويقبل على فهمها وتذليلها بكل ما يستطيع من جهد .

وبالاضافة الى هذا ، ان التربية الاجتماعية التى نحتاج اليها فى مجتمعنا الجديد هى تربية تعنى بتوجيه التلاميذ وارشادهم وتدريبهم عمليا على كل ما يؤدى الى :

— تنمية روح الجماعة عند الافراد ، مع فهم تأثير الجماعات والهيئات

والمؤسسات والاندية على اعضائها وعلى من يتصل نشاطها بهم ، وفهم ما يتبع لتوجيه هذه المنظمات الى ما فيه دائما صالح الفرد والمجتمع معا .

ـ الاختيار المستنير للريادة الرشيدة فى الجماعة الصغيرة أو الكبيرة ، ومعرفة صفات الريادة الناجحة وواجباتها ، وادراك معنى التبعية المستنيرة للرائد الناجح وواجبات هذه التبعية وحقوقها السليمة التى لا تؤدى ممارستها الى عرقلة الاهداف المشتركة أو عرقلة حريات الآخرين المشروعة .

ـ احترام آراء الآخرين ورغباتهم وحقوقهم المشروعة مهما تعارضت مع الآراء والرغبات الشخصية ، مع تفضيل طريقة المناقشة والاقناع على طريقة العنف والقوة .

ـ الاحساس بالمسئولية والتحمس للاقبال على تحملها فى كل ما يستطيعه الفرد فى نشاط المجتمع .

ـ الاعتماد على النفس والثقة بها فى أثناء القيام بالاشتراك الايجابى الفعال بقدر المستطاع فى حياة الجماعة التى ينتمى اليها الفرد وحياة المجتمع عامة .

ـ انكار الذات ، وتحيقق التصادق والتآخى والود مع الآخرين ، والاقبال على التعاون مع الآخرين فى ميادين الحياة العامة بحيث يبنى هذا التعاون على أساس فهم سليم للظواهر الاجتماعية المختلفة وللمشكلات المحلية والقومية والعربية والدولية .

ـ تنمية وعى اجتماعى يؤدى الى الاقبال على تقديم العون بأنواعه المختلفة الى الآخرين ، ومعرفة متى يتقبل الفرد العون من غيره ، وادراك متى يقدم الفرد الشكر ومتى وكيف يعتذر عما بدا منه .

ـ العناية بفهم الاهداف المشتركة للجماعة ، والاهداف القومية والعربية وتحديدها ، والاقبال على القيام بكل ما يستطاع للوصول الى بلوغ هذه الاهداف .

ـ الحرية فى العلاقات الاجتماعية ، على أن تكون حرية مقيدة لا تتعارض مع حرية الآخرين .

ـ احترام القيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع ، وفهم المبادىء الخلقية السليمة وممارستها على نحو يعود بالخير والسعادة على الفرد والجماعة ، مع معرفة اضرار السلوك غير الحميدة وتجنبه .

ـ احترام مبادىء الدين وتعاليمه وممارسة هذه التعاليم ممارسة تدعم المبادىء الخلقية السليمة والعلاقات الاجتماعية الصحيحة التى يؤمن المجتمع بها ويعمل على نشرها فى كل قطاعاته .

ـ احترام النظام الاسرى ودعمه ، ومعاملة الجنس الآخر (الذكر أو الانثى) بما يتمشى مع تعاليم الدين والقانون وما يجنب الفرد والجماعة مشكلات اجتماعية مختلفة .

ـ الايمان بأن التعاون وان كان ضروريا فى حياة المجتمع الا أن الحياة تتطلب قدرا من المنافسة كذلك فى كثير من أوجه نشاطها ، على أن تكون المنافسة فى حدود مقبولة لا تؤدى الى الحاق ضرر بالآخرين .

ـ احترام العمل الذى يقوم الآخرون به مهما بدا هذا العمل بسيطا ، مع الاعتراف بالمتفوقين فى الاعمال التى يقومون بها مهما بدت هذه الاعمال بسيطة بالنسبة الى غيرها من الاعمال التى فى المجتمع .

ـ احترام الذات ، على الا يؤدى هذا الى الغرور بل يكون احترام الذات مصحوبا بقدر مقبول من التواضع .

ـ احترام خصوصيات الآخرين ، مع الايمان بأن كل فرد يجب أن يحتفظ بجانب من خصوصياته بعيدا عن فضول الآخرين .

ـ الاقبال على الاشتراك فى نشاط المجتمع المحلى اشتراكا يؤدى الى خدمة هذا المجتمع وانجاز أعمال تعود بالخير على الجماعة .

ـ قيام الفرد بالمواءمة بين سلوكه وأهداف الجماعة التى ينتمى اليها ، ومراعاته حسن العلاقة مع أقرانه .

ـ النقد الذاتى الذى يؤدى الى التحسن الذاتى ورفع مستوى علاقة الفرد بغيره ورفع مستوى نشاطه وانتاجه بوجه عام .

ـ البحث عن الحقائق وفهمها أولا فهما سليما قبل اصدار أى حكم من الاحكام على أية ظاهرة من الظواهر الاجتماعية ، مع مراعاة أن تكون هذه الحقائق بقدر يكفى لاصدار هذه الاحكام على نحو سليم .

ـ استمرار الفرد فى نموه الاجتماعى السوى فى ضوء قيم المجتمع ومثله العليا وأهدافه القومية العربية .

ـ ايمان بوجوب العمل بكل المستطاع فى اتجاه المثل العليا التى يؤمن المجتمع بها ، مع العمل على التغلب على أية صعوبة فى هذا الطريق .

ـ العمل بكل المستطاع على دعم « الاشتراكيـــة الديموقراطيـــة التعاونية » فى مجتمعنا ، عن فهم وايمان ورغبة وحماسة .

ـ نقد الظواهر الاجتماعية نقدا سليما يرمى الى البناء فى اتجـــاه أهداف المجتمع وآماله ، مع الاسهام بكل المستطاع فى تنفيذ هذا البناء .

ـ الشعور بمسئولية شخصية نشيطة نحـــو الواجبات المدنية ، والاقبال على القيام بهذه الواجبات ، والعمل على النجاح فيها .

ـ احترام القوانين فى سلوك الفرد وعلاقاته بغيره ، مع الايمان بأن القوانين هى الوسيلة التى يجب أن نلجأ اليها فى حالة وجود نزاع بين الافراد أو الجماعات أو الامم .

ـ ادراك تطور حياتنا الاجتماعية نتيجة لما يحدث فى مجتمعنا مـــن تصنيع واصلاحات كبيرة متنوعة مستمرة ، وادراك الدور الذى يجب أن يقوم الفرد به فى دفع هذا التطور الى الامام ورفع مستواه باستمرار .

فاذا كانت هذه هى التربية الاجتماعية التى نحتاج اليها ، فمن الواضح انها ليست عملية سهلة . انها عملية معقدة تحتاج الى تدرج كبير ، وتستغرق وقتا طويلا ، وتقوم المدرسة فيها بدور هام .

فما دور المدرسة فى هذه التربية الاجتماعية ؟

ان المدرسة عامل أساسى كبير فى التربية الاجتماعية وبخاصـــة أن التلاميذ فى أثناء اليوم المدرسى ينمون عادات واتجاهات اجتماعية ســـواء لاحظنا هذا أم لم نلاحظه . وتتأثر تربية التلاميذ الاجتماعية فى المدرسة بما يتاح لهم من فرص التعامل الاجتماعى وانماطه ومداه كما تتأثر بمجالات التوجيه والارشاد ونوعهما ومداهما كما سيتضح مما يأتى :

فى الحضانة وروضة الاطفال (قبل سن السادسة) :

تستطيع هذه المدرسة ان تقوم بدور على جانب كبير من الاهميـــة فى التربية الاجتماعية . انها تضع اللبنات الاولى فى هذه التربية .

فبدلا من أن يكون لعب الاطفال مضيعة للوقت ، يصبح طريقة يتعلمون بها ، ومجالا لتكوين عادات نافعة وميول مفيدة ، تحت اشراف دقيـــق من جانب المعلمة التى تشوق الطفل وتشجعه على التدرج فى الاشتراك مع غيره من الاطفال فى لعب متنوع فيه كثير من التسامح .

وتشوق المعلمة أطفالها وتشجعهم على التعاون معا فى نشاطهم داخل جماعات صغيرة (كجماعة اللعب بالمكعبات ، وجماعـة لتمثيل قصـة صغيرة ، وجماعة لعمل ترتيب خاص فى حجرة الدراسة ، وجماعة للاشراف على حظائر الحيوان بالمدرسة ، وغير ذلك من جماعات تتصل بألوان النشاط الاخرى التى يقوم الاطفال بها) . وتشرف المعلمة على هـذه الجماعات وتوجه الاطفال فى علاقاتهم بها ليتدربوا بالتدريج على عدم فض جماعاتهم بسرعة ، وليتدربوا عمليا كذلك على اختيار واحد منهم كرائد لهم ، وليدركوا بطريقة عملية فى مستواهم صفات الريادة الناجحة وواجباتها وما ينبغى أن يقوموا به تحت ريادة الرائد الذى اختاروه لانفسهم .

وفى أثناء قص القصة ، تلاحظ المعلمة أن يدرك الطفل أن هناك أشياء غير مسموح بها لانها تضايق الآخرين الذين يرغبون فى الاستمتاع بالقصة ، ويكون هذا (وما يماثله من سلوك) أساسا لفهم الطفل احترام رغبـات الآخرين وحقوقهم .

وعن طريق اشتراك الطفل فى تنظيم حجرة الدراسة وقيامه بنصيب فى المحافظة على نظافتها ، واشتراكه فى ترتيب أدوات اللعب ، وقيامه بدور فى الترتيب من أجل تناول الطعام بالمدرسة ، وغير ذلك كثير ، ينمو عنـد الطفل الاحساس بالمسئولية ، ويتعلم استخدام قدراته من أجل خدمة الجماعة .

ولكى ينمو الطفل نموا اجتماعيا سليما ، نلاحظ أن تصبح المدرسـة فى كل هذا مجتمع أطفال من الذكور والاناث ، يتصل فيه كل طفل بغـيره من الاطفال ويتفاعل معهم فيما يقومون به من أوجه النشاط . ونعـامل الطفل معاملة متزنة تعطيه فكرة صحيحة عن ذاته ، وتدخـل الثقة فى نفسه ، وتشعره بالامن لانه اذا لم يشعر بذلك فانه ينشأ قلقا ، فاترا فى علاقاته مع غيره ، وكثيرا ما يستمر فى الالتجاء الى العناد .

وفى خلال هذا كله يتدرب الطفل أيضا على التحـرر بالتدريج من التركيز حول ذاته ، كما يتدرب على مراعاة شعور الآخرين ، ويدرك بطريقة عملية قيمة كل من الصداقة ، والود ، والتآخى ، وغير ذلك من النواحى الاجتماعية المرغوب فيها .

وفى خلال لعب الاطفال ونشاطهم فى جماعاتهم الصغيرة سالفة الذكر ، وفى خلال نشاطهم الآخر سالف الذكر كذلك ، تنتهز المعلمة كل فرصـة مستطاعة لتلاحظ أطفالها دون أن يدركوا ذلك ثم تقوم فى ضوء نتـائج هذه الملاحظة بتوجيههم وارشادهم ليتعلموا عمليا متى يشكرون ، ومتى يعتذرون ، ومتى يقدمون المساعدة لغيرهم ومتى يتقبلونها .

وبما أن الطفل فى هذه السن يهتم بأعمال الآخـــرين وبتقليد الكبار وبابداء رأيه فيما يقومون به ، فانه يقبل على التمثيل وعلى اللعب الفردى والجماعى المبنى على التقليد كما يقبل على المحـــادثة التى فى مستواه ، فتوجه المعلمة ألوان هذا النشاط جميعها لتساعد الطفل على تنمية صفات واتجاهات اجتماعية مرغوب فيها .

وتتيح المدرسة فرصا تسمح للمعلمة بالاتصال بأسر الاطفال اتصـــالا يوقفها على ظروفهم وعلى طرق معاملتهم فى أسرهم . فكل هـــذا يساعد المعلمة على زيادة فهمها لاطفالها كأساس لتوجيههم وارشادهم .

وتكون المعلمة وكل الكبار الذين يتصلون بالاطفال فى المدرسة قـــدوة حسنة لهم فى السلوك وفى التعبير عن الذات ليكون لذلك أثره السليم فى نمو هؤلاء الاطفال النمو الاجتماعى المنشود .

فى المدرسة الابتدائية (ما بين السادسة والثانية عشرة من العمر) :

فى هذه المدرسة أيضا نلاحظ أن خصائص النمو الاجتماعى عنـــد التلاميذ تكون ضمن الاسس التى تبنى عليها مجالات نشاطهم المتنوع كى يساعد هذا على تربيتهم التربية الاجتماعية المنشودة .

ففى أوائل مدة هذه المدرسة (من سن ٦ الى سن ٨) يشترك التلميذ مع أقرانه ومع غيرهم من أهل البيئة المحلية فى نشاط جماعى متنوع يجعل التلميذ يدرك عمليا أن حياته تحتاج الى التعاون مع غيره تعاونا يساعد على بلوغ أهداف مشتركة مرغوب فيها . وبهذا يتمشى نشاط التلميـــذ مع تحرره بالتدريج من التركيز على الذات الذى كان سائدا فى مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية ، وبهذا أيضا نساعد التلميذ على تحقيق هذا التحـــرر ودعمه وهى ناحية لها أهميتها فى شخصية المواطن الذى ننشده .

ويجد التلميذ فى أوجه نشاطه المختلفة فرصا يوجهه المدرسون فيها الى تحمل مسئولية الاعتماد على نفسه والتحرر من الاعتمـــاد التام فى تعليمات الكبار وأوامرهم ونواهيهم فى كل كبيرة وصغيرة . وتترك للتلميذ حرية فى اختيار زملائه وأصدقائه واستخدام وقته ، على أن يكون هـــذا تحت اشراف غير مباشر . ونحن لا ننكر أن هذا التلميذ ما زال غير ناضج نضجا يسمح باعطائه الحرية فى علاقاته الاجتماعية ، ولكنا كى نساعده على النمو السليم نعطيه الحرية سالفة الذكر ولا نتدخل الا اذا وجـــدنا أن نشاطه قد اتجه اتجاها ضارا . وفى خلال هذا لا نهمل توجيه التلميذ الى استمرار الثقة فى والديه ومدرسيه من حيث رعايتهم له واســـتعدادهم لمساعدته عند الضرورة .

وفى أوائل مدة هذه المدرســـة ايضا (من سن ٦ الى سن ٨) نعنى بتشجيع التلميذ على تكوين جماعات من أقرانه للعب وللقيام بنشـــاط مناسب يؤدى الى تعليمه ونموه نموا متكاملا . وفى هذه الجماعات نعنى بتنمية روح الجماعة عند التلاميذ كما نعنى بأن يجد التلميـــذ فى هذه الجماعات من الفرص ما يساعده على التفوق فى ناحية أو اكثر يعترف بها أقرانه وتولد لديه ثقة فى نفسه بين هؤلاء الاقران . وفى هذه الجماعات أيضا يتدرب التلاميذ عمليا على اختيار القيادة الناجحة وعلى واجبـات من يتعاونون معها وحقوقهم . ويظهر المدرس ثقته فى كل تلميذ ويشجعه على زيادة الثقة فى نفسه وعلى تحمل مسئوليات تناسبه . ويوجه المدرس تلاميذه ليسلك كل تلميذ منهم سلوكا سليما مرغوبا فيه ويتعلم كل تلميذ منهم المبادىء الخلقية السليمة عن طريق الممارسة لا عن طـريق الوعظ والارشاد . فالقيم الخلقية المجردة تكون بعيـدة عن ادراك التلاميذ فى هذه السن .

وفى التربية الدينية توجه العناية الى قيام التلميذ بممارسة موجهة لقواعد الدين بحيث ترتبط هذه القواعد بحياته الشخصية ارتباطا يشعر به ويدركه كعضو فى جماعة يتفاعل مع اعضائها ويتعامل أيضا مع غيرهم من أعضاء المجتمع .

وفى المدارس الابتدائية المشتركة (فيا بين السادسة والثامنة والنصف من العمر) ، يشترك الذكور والاناث فى كثير من النشاط مع توجيه وارشاد سديدين يؤديان الى ممارسة كل من الجنسين السلوك السليم المرغـوب فيه مع الجنس الآخر . أى تكون فى المنهج المدرسى فرص عملية تساعد على توجيه كل من الاولاد والبنات فى آداب معاملة كل منهم الآخر . وفى هذه المدارس المشتركة أيضا ، من حوالى سن الثامنة والنصف ، نهيىء فرصا تساعد كلا من الجنسين (الذكر والانثى) على القيام بنشاط مستقل لتمشى مع الميل الذى يظهر فى هذه الفترة ، ومع ذلك قد نوجه كلا من الجنسين الى ضرورة التعاون فى بعض النواحى .

وبما أن المنافسة الجماعية تظهر بالتدريج فيما بين السادسة والثامنة من العمر فلا تهملها المدرسة الابتدائية بل تراعى أن الحياة تتطلب التعاون والمنافسة معا . وعلى هذا الاساس تدرب المدرسة الابتدائية تلاميذها على التعاون فى ميادين نشـاطهم بحيث يعمل كل منهم لصـالح الجماعة وصالح نفسه معا كما تهيىء المدرسة فرصا تجعل فى النشاط قسطا صغيرا من المنافسة يكفى لتشويق التلاميذ وحماستهم . وهناك أوجه نشـاط كثيرة يستمتع التلاميذ فيها بدرجة كبيرة من التعاون ودرجة كبيرة من المنافسة كما يحدث عادة فى لعب كرة القدم مثلا . ولا تعمل المدرسة على

تخليص التلاميذ تماما من المنافسة لانها اذا فعلت هذا فان التلاميـــذ سيجدون لانفسهم طرقا خاصة يتنافسون فيها ، وأهم ما تلاحظه المدرسة فى هذا الشأن أن تبعد التلاميذ عن الاسراف فى المنافسة اسرافا يجعـل متوسطى الذكاء والبطيئين يشعرون بأنهم لن يستطيعوا ملاحقة الآخرين خلا فائدة من ارهاق أنفسهم بجهود يبذلونها ، كما يجعل الاذكياء والسريعين ينمون عادة العمل على قهر غيرهم والكسب بأقل مجهود يستطيعونه . وهذا الاسراف فى المنافسة أيضا قد يجعل التلاميذ جميعهم ينظرون الى اى عمل على أساس انه ينبغى أن يتضمن كسبا لفريق وخسارة وضررا لفريق آخر .

ولكى تتمشى المدرسة الابتدائية اكثر من هذا مع طبيعة نمو التلميذ اجتماعيا فيما بين السابعة والثامنة من العمر ، تتخذ من المنافسة المحدودة الموجهة مجالا لتوجيه كل تلميـذ الى ادراك قدراته ومهـــاراته وامكان تنميتها ، ومجالا لتوجيه كل تلميذ كذلك الى عدم التفاخر بما لديه مـن قدرات ومهارات تفاخرا قد يؤدى به الى الغرور كما يؤدى الى انزواء غيره من الزملاء الاقل منه . وفى كل نشاط وتقويم لجهود التلاميذ يعمل المدرس دائما على ألا تكون هناك أية فرصة يشعر فيها التلميذ بأية سخرية من جانب زملائه أو من جانب المدرس نفسه بل يتخذ التلميذ من فشله دافعا لزيادة نشاطه ، ويتعلم من أخطائه ، ويحترم كل تلميـــذ بقية التلاميذ الآخرين كأعضاء فى الفصل أو فى جماعة النشاط مهما بدا جهدهم صغيرا أو قاصرا .

هذا وتعنى المدرسة الابتدائية بكل ما يساعد على زيادة ثقة التلميذ فى نفسه واحترامه لها ، وتراعى رغبة هذا التلميذ فى الاحتفاظ بجـانب من الخصوصيات بعد سن الثامنة فتحترم هذه الرغبة وتترك له شيئا من هذه الخصوصيات . ويقوم التلاميذ بأوجه نشاط جماعى له أهداف ذات علاقة بالقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع ويؤدى الى زيادة فهم هذه القيم وأهميتها فهما فى مستوى ادراك التلاميذ . وتشرف المدرســة على نشاط التلاميذ فى الملاعب والاندية والكشافة والمعسكرات لزيادة تنمية روح الجماعة عندهم مع صفات واتجاهات اجتماعية مرغوب فيها .

ولا تهمل المدرسة تشجيع التلاميذ على الاشتراك فيما يمكنهم الاشتراك فيه من نشاط المجتمع المحلى تحت اشراف مدرسيهم ، ويوجه المدرسون كل تلميذ الى ما يناسبه من وسائل المواءمة بين سلوكه وأهداف الجماعة التى ينتمى اليها ، وهى أهداف يجب أن يحترمها المدرسون .

وتعمل المدرسة على توجيه الآباء والامهات بأكثر من وسيلة ليتجنبوا

جعل التلميذ موضع استخفاف بين أقرانه ، ثم فى دروس كل من الدين والتعبير والتربية الوطنية يفهم التلميذ فى مستواه طبيعة علاقته بأسرته عامة وبوالديه خاصة ، ويدرك فضل أسرته عليه وضرورة الافادة من خبرات والديه فى الحياة ، وضرورة المحافظة على حسن سمعة أسرته ودوره فى هذه المحافظة .

وبعد سن الحادية عشرة ، تتيح المدرسة فرصا يقوم التلاميذ فيها (تحت اشراف مدرسيهم) بنشاط اجتماعى يناسبهم ويتشابه فى بعض نواحيه مع ما يقوم به التلاميذ الاكبر سنا . وتكون فى دراسات التلميذ ونشاطه فرص تشجعه على القيام تحت اشراف مدرسيه بالنقد الذاتى بحيث يؤدى هذا النقد الى التحسن الذاتى الذى يشعر التلميذ بالاستمتاع ويؤدى الى تفوقه فى نشاط تقدره الجماعة .

وحوالى سن الثانية عشرة نبدأ فى التدرج مع التلميذ فى التربية الجنسية الصحيحة التى تجعله يفهم المظاهر الجسمية التى بدأت فى الظهور عنده أو التى ظهرت عنده بالفعل . ونراعى ان يصبح هذا تمهيدا لفهم عملية الانجاب بصورة مهذبة مبسطة عند الكائنات الحية جميعها بما فى ذلك الانسان . ويتخذ هذا كله أساسا لفهم ضرورة تنظيم العلاقات بين الذكر والانثى فى الحياة وجعلها فى مستوى خلقى سليم . وواضح ان هذه التربية الجنسية تحتاج الى دقة كبيرة فى وضع برنامجها كما تحتاج الى مهارة كبيرة فى تنفيذ هذا البرنامج .

والآن نستطيع أن نقول ان ما ذكرناه عن دور المدرسة الابتدائية فى التربية الاجتماعية يشمل امورا هامة نحتاج اليها فى مجتمعنا الجديد . وبالاضافة الى هذه الامور الهامة ، نلاحظ أنه فى فترة المدرسة الابتدائية كلها توجد فرص كثيرة ينتهزها المدرسون ليتدرجوا مع تلاميذهم فى أمور هامة أخرى . وتوجد هذه الفرص فى أثناء ما ذكرناه عن كل من : اشتراك التلميذ فى نشاط جماعى مع أقرانه ومع غيرهم من أهل البيئة ، وتكوين جماعات اللعب والقيام بنشاط مناسب يؤدى الى تعليم التلميذ ونموه نموا متكاملا ، والتربية الدينية ، والنشاط التعاونى والمنافسة المحدودة الموجهة ، والقيام بأوجه نشاط جماعى له أهداف ذات علاقة بالقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع ، والاشتراك فى نشاط المجتمع المحلى ، والمواءمة بين سلوك التلميذ وأهداف الجماعة التى ينتمى اليها ، والقيام بالنقد الذاتى . ففى هذه الفرص يتدرج المدرسون مع تلاميذهم فى :

تدريبهم عمليا على ما يناسبهم من الواجبات المدنية ، وتدريبهم عمليا على احترام القوانين فى أثناء سلوكهم وفى علاقاتهم بغيرهم ، وفهم ما يمكنهم

فهمه (فى مستواهم) من تطبيقات « الاشتراكية الديمو قراطية التعاونية » فى مجتمعنا مع اتصالهم المباشر بما يمكنهم القيام به من ميادين هـــذه التطبيقات فى حياتهم واتصالاتهم ، وادراك وتقدير ما يمكنهم ادراكه وتقديره من مظاهر تطور حياتنا الاجتماعية الذى حدث ويحدث نتيجة الاصلاحات الكثيرة والنهضة الصناعية الكبرى ، وتدريبهم عمليا كذلك على ما يمكنهم القيام به بنجاح فى حياتهم كجزء من حياة المجتمع العربى الجديد .

ولما كان من الضرورى التدرج فى النواحى سالفة الذكر فان المدرسين فى كل مدرسة ابتدائية ينبغى ان يتعاونوا على وضع خطة خاصة بهــذا التدرج يقومون بتنفيذها متعاونين ، وتكون هذه الخطة مرنة تراعى ظروف المدرسة والبيئة المحلية وامكانياتهما كما تراعى مستوى التلاميذ . ويحسن أن يشترك مع المدرسين فى وضع هذه الخطة اخصائى فى التربية وعلم النفس .

وكل هذا من شأنه أن يساعد على نمو التلميذ فى هذه الفترة من عمره (٦ ــ ١٢) نموا اجتماعيا سويا مرغوبا فيه ، فيدخل فى فترة المراهقة بدون عقد نفسية أو كبت أو انحرافات ونستمر فى التربية الاجتماعيــة المنشودة كما سنرى فيما يلى :

وفى المدرستين الاعدادية والثانوية (فترة المراهقة) :

ان خصائص النمو الاجتماعى فى فترة المراهقة تبـــدأ من المدرسة الاعدادية (وقد تبدأ عند بعض الافراد من قرب نهاية المدرسة الابتدائية) وتستمر طوال المدرسة الثانوية ، ولذا يتعذر فى الكلام عن هذه الخصائص أن نفصل بين تلاميذ المدرستين الاعدادية والثانوية .

فمدة هاتين المدرستين تقع اذن فى فترة المراهقة التى للنمو الاجتماعى فيها مميزات خاصة ينبغى مراعاتها فى تربية المراهقين لنصل الى أهداف التربية الاجتماعية التى ننشدها . وأهم ما نلفت النظر اليـــه هو أن ما سنذكره فيما يلى بنيناه على الخصائص العامة للنمو الاجتماعى للمراهقين ويتطلب أن نتدرج فيه من أوائل المدرسة الاعدادية الى آخر المدرســة الثانوية .

ففى فترة المراهقة أو فى المدرستين الاعدادية والثانوية نلاحظ ان يكون نشاط التلاميذ بوجه عام مجالا لتوجيههم فى تعاملهم بعضهم مـــع بعض ، وفى تعاملهم مع غيرهم بحيث تصبح علاقاتهم الاجتماعية متزنة يحيط بها جو من المودة والاخاء والتعاون والفهم والثقة بالنفس والاقبال على تحمل المسئولية ، وغير ذلك من النواحى التى تساعد على الاتزان الانفعالى ونحتاج اليها فى مواطنى مجتمعنا الجديد .

ولا نهمل التربية الجنسية التى تتدرج مع المراهق فى مده بالحقائق والتوجيهات التى يحتاج اليها لفهم العلاقات السليمة بين الجنسين ، ولفهم الدافع الجنسى على أساس انسانى كحفظ النوع وتكوين الاسرة ، ولفهم القواعد والاسس التى حددها الدين والتى وضعها المجتمع كأساس لتنظيم العلاقات بين الجنسين تنظيما يؤدى الى تجنب مشكلات اجتماعية وصحية كثيرة .

فى هذه التربية الجنسية لا تحاط النواحى الجنسية بالتخويف ، أو بالزجر ، أو بالتأنيب ، أو بالتحذير ، أو بالكتمان ، أو بعدم الاجابة عن الاسئلة الخاصة بالجنس وعلاقة الجنسين أحدهما بالآخر ، أو بالتهرب من الاجابة بتحريف الاسئلة نفسها . فهذه الاساليب تزيد من رغبة المراهق فى الوقوف على الامور التى يشعر بدافع قوى نحوها ، وتجعله يلجأ الى مراهقين أكبر منه سنا فيمدونه بمعلومات تكون فى الغالب خاطئة ، وقد يوجهونه وجهات تهبط بمستواه الخلقى . ويحسن أن يسمى برنامج التربية الجنسية باسم آخر ، أو يصبح أجزاء متضمنة فى دراسات المنهج المدرسى : فمثلا النواحى المتصلة بالتكوين الجنسى ، ووظيفة التناسل وانجاب الاطفال ، والصحة الجنسية وما يتصل بها من قواعد وأساليب ، قد تصبح أجزاء متداخلة فى موضوعات دراسية مختلفة لنبلغ أهداف التربية الجنسية التى ننشدها دون ضجة من جانب المتزمتين ودون تعليقات قاسية من جانبهم . وتكون هناك مناقشات تحت اشراف المدرسين وندوات ومحاضرات يعدها التلاميذ تحت اشراف المدرسين كذلك ، وتتصل كلها بموضوعات العلاقة بين الذكر والانثى وما فيها من تنظيمات ومشكلات . ويشجع المراهقون كذلك على شغل أوقات فراغهم بالنشاط الرياضى المتنوع . ولكى تنجح التربية الجنسية واشراف المدرسين عليها وتصبح على النحو السليم الذى ننشده ، ينبغى أن تكون هناك ثقة ومودة واحترام متبادل بين المراهق ومدرسيه . وهذه التربية الجنسية تؤدى الى ما ننشده من تجنب مشكلات اجتماعية وصحية كثيرة كما ذكرنا من قبل .

وفى أوائل المراهقة تستغل المدرسة ميل التلاميذ الى الاشتراك فى الجماعات فتشجعهم على اللعب فى الفرق الرياضية ذات التنظيمات الخاصة مثل كرة السلة وكرة القدم وغيرها ، وتشجعهم على تكوين الجمعيات المدرسية الثقافية والاجتماعية ، كما تشجعهم على اقامة معسكرات مختلفة . وتتعاون المدرسة فى ذلك مع المنظمات والهيئات الرياضية والاجتماعية والثقافية والهيئات المعنية برعاية الشباب وبخاصة ما قد يكون منها فى البيئة المحلية . وفى كل هذا النشاط يجتمع المراهق مع أقرانه ويجد مجالات موجهة لدعم تدريبه على التعاون مع اتاحة فرص للمنافسة المحدودة الموجهة كعامل للتشويق والحماسة ، ويجد كذلك مجالات للتدريب على السلوك الاجتماعى السليم وما يتضمنه من مهارات ، ويتدرب على الريادة الرشيدة ، والتبعية المستنيرة ، وأساليب الانتخاب واعطاء الاصوات وفرزها ، وغير ذلك مما يلزم فى المواطن الذى ننشده .

ويتيح المدرس فرصا تشجع المراهق على تقليد المتفوقين فى جماعته على أن يكون هذا بتوجيه وارشاد سديدين . ويقرأ المراهق عن بطولات وأعمال جليلة ، ويوجه الى تقليد هذه البطولات والاعمـــال فى المجالات المستطاعة . ويلاحظ المدرس هنا أيضا (فى المدرستين الاعدادية والثانوية) أن يجعل من نفسه قدوة حسنة فى سلوكه واتجاهاته ليقلده التلاميـــذ فى ذلك .

ونوجه التلاميذ توجيها يساعد على تدريبهم على احترام عمـل كل واحد منهم مهما بدا هذا العمل بسيطا . ونتيح فرصا تساعـدهم على التفوق فى النواحى الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية ، وفى نفس الوقت نوجه كل جماعة من جماعاتهم توجيها يجعلها تعترف بالمتفوقين من أعضائها وتضع كلا منهم فى النشاط المناسب له .

وتتاح فرص فى دروس اللغة وفى أوجـــه النشاط المختلفة لتدريب التلاميذ على آداب مخاطبة الآخرين مع دقة التعبير ولتدريبهم على الاسلوب العلمى فى اصدار الاحكام بخصوص أساليب تعامل الناس وعلاقاتهم بعضهم ببعض . وكل هذا يؤدى الى تنمية عادات ومهارات ضرورية فى المجتمـع الذى يعيش فيه التلاميذ ويتعاملون مع أعضائه . وتستغل جماعــات النشاط كمجالات لتوجيه التلاميذ وتدريبهم عمليا تدريبـات تؤدى الى ادراك أن التآخى والمودة مع الآخرين لا يتعارضان مع الاعتداد بالنفس بل يمكن التوفيق بينهما . وبذلك نساعد المراهق على التخلص من أحـــد أسباب الصراع النفسى ونجنبه الاضرار التى تنتج عن هذا الصراع .

وكنتيجة لميل المراهق الى التحرر من سلطة الكبار عليه ، ولرغبته فى الاستقلال وتحمل المسئولية ، ولميله الى معاملته كالكبار ، يصبح علينا أن نتيح فرصا فى المدرسة تجعل المراهق يشعر بأن المدرس أخ كبير ورائد وصديق يعمل لمصلحة تلاميذه . فالمراهق فى حاجة الى هذا الأخ الرائد الصديق ليشعر بالأمن حين يفكر فى التحرر من سلطة الكبار . ونتيح فرصا نستغل فيها رغبة المراهق فى الاستقلال وتحمل المسئولية لنوجهه الى القيام ببحث مستقل يناسبه أو نشاط عملى مستقل يناسبه كذلك وحين يتطلب سلوك المراهق نصحا وارشادا يتجنب المدرس توجيه اللوم أو التأنيب ويلجأ الى الاقناع ، ولا يفرض على المراهق رأيا أو سلوكا بل يتركه يبدى رأيه ويناقشه فيه ، ولا يسفه آراءه ، ويحترم شـعوره ، ويساعده فى نفس الوقت على ادراك ما وقع فيه من أخطاء ، ويصل معه الى قرار سليم بخصوص هذه الاخطاء ليؤدى هذا كله الى كسب ثقـــة المراهق وتوجيهه دون أن يشعر بضغط أو سيطرةعليه بل يشعر أنه يعامل كالكبار وفى أثناء هذا ، يستغل المدرسون ثقة تلاميذهم فيهم ويوجهونهم الى أنماط من السلوك الاجتماعى المرغوب فيه الذى يتمشى مع ما يؤمن به المجتمع العربى الجديد من قيم ومثل عليا ويجعل كل تلميذ يدرك أهمية القوانين واتباعها فى العلاقات المختلفة بين الأفـــراد وبينهم وبين الجماعات وبين الجماعة والجماعة ويدرك كذلك أهمية القوانين فى فض

المنازعات المختلفة والاضرار التى تترتب على العنف فى استخدام القوة فى فض هذه المنازعات .

وتتاح فرص كثيرة فى نشاط التلاميذ المتنوع يتحمل فيها كل منهم الوانا من المسئوليات التى يقوم الكبار بها ويستطيع المراهق القيام بها . ونلاحظ أن تشجع هذه الفرص المراهق على الاعتماد على نفسه فى اشباع حاجاته ، واختيار من يزامله فى نشاطه ومن يصادقه ويقضى معه اوقات فراغه . ويشرف المدرسون على هذا كله ولكنهم هنا أيضا لا يشعرون المراهق بأية سيطرة فى هذا الاشراف بل يلجأون فيه أيضا الى التفاهم معه واقناعه واحترام آرائه ومناقشة هذه الآراء معه . ولهذا كله قيمة كبيرة فى تنمية الاقبال على تحمل المسئولية والثقة فى النفس والتخلص من القلق وهى أمور ضرورية فى المواطن الذى ننشده .

وتكون الصعوبات التى يجدها المراهقون فى تعاملهم بعضهم مع بعض وفى تعاملهم مع غيرهم موضع مناظرات ومناقشات فيما بينهم تحت اشراف المدرسين . وفى هذه المناظرات والمناقشات يوجه التلاميذ ليفهموا أن المثالية وان كانت غير محققه تماما فى واقع الحياة فليس معنى هذا اهمالها أو التشكك فيها بل يجب العمل على تطبيق كل ما يستطاع منها فى الظروف المحيطة ، مع العمل على توسيع نطاق تطبيقها بقدر المستطاع ، ويدرك التلاميذ خطورة عدم الاكتراث بقيم المجتمع وتقاليده .

وتنال التربية الدينية عناية خاصة لاهمية الدين فى حياة المراهق ، على أن نعنى فى هذه التربية بان يفهم التلميذ دينه فهما صحيحا ، وبان يزداد أيمانه بقواعد دينه . ويلاحظ المدرسون (متعاونين مع الاسرة) ان يؤدى هذا الإيمان الى سلوك التلميذ سلوكا سليما مع الآخرين كما يؤدى الى مساعدته على حل كثير من مشكلاته . والتربية الدينية الصحيحة المبنية على الفهم وزيادة الايمان او دعمه ، من شأنها أن تجعل التلميذ لا يمر بالتشكك الذى تمتاز به فترة المراهقة .

وتوجه المدرسة قدرة المراهقين على النقد توجيها أكثر قيمة ، اذ تشجعهم على نقد الظواهر الاجتماعية نقدا بناء يتخذ أساسا لتوجيههم الى الاشتراك الايجابى فى مشروعات البر ومشروعات التحسين والاصلاح فى مجتمعهم المحلى ووطنهم عامة ، بالاضافة الى تدريبهم عمليا على النقد الذاتى البناء .

وفى أواخر فترة المراهقة يلاحظ المدرسون أن يكون نشاط التلاميذ على أساس أنهم قد بدءوا فترة اتزان اجتماعى فى علاقاتهم واحاديثهم وسلوكهم بوجه عام .

ونستطيع ان نقول هنا أيضا ان جميع ما ذكرناه عن فترة المراهقة يوضح لنا دور المدرسة الهام فى التربية الاجتماعية فى هذه الفترة من عمر التلاميذ ، وهو دور يتمشى مع خصائص النمو الاجتماعى عند المراهقين . وبالاضافة الى هذا ، نلاحظ أنه فى فترة المدرستين الاعدادية والثانوية كلها

توجد فرص كثيرة ينتهزها المدرسون ليتدرجوا مع تلاميذهم فى امور هامة اخرى . وتوجد هذه الفرص فى اثناء اوجه النشاط الفردى والجماعى المتنوع الذى يقوم به التلاميذ فى المدرسة وخارجها لدراسة ظواهر المجتمع المحلى وفهمها ، أو لدراسة ظواهر المجتمع العربى ومشكلاته والجهود التى بذلت والتى تبذل لحل هذه المشكلات ، او لدراسة الاحداث الجارية تحت اشراف المدرسين دراسة فى مستوى نمو التلاميذ . ففى هذه الفرص يتدرج المدرسون مع تلاميذهم ليتدرب كل منهم عمليا على كثير من الواجبات المدنية المناسبة له ، ولتتكون لديه اتجاهات اجتماعية وقومية عربية متنوعة يلزم وجودها فى مواطنى مجتمعنا الجديد وتتمشى مع ما بيناه فى كلامنا عن التربية الاجتماعية التى نحتاج اليها .

وبما ان هذه الواجبات المدنية والاتجاهات الاجتماعية والقومية العربية يجب أن تكون واضحة أمام المدرسين والتلاميذ ، وبما ان التدريب عليها وتنميتها يحتاجان الى وقت طويل ، فانه يصبح من الضرورى ان يجتمع مدرسو كل مدرسة ليحددوا معا هذه الواجبات والاتجاهات تحديدا يجعلها واضحة امامهم وامام التلاميذ كأهداف ينشدونها وليتفق المدرسون جميعا على خطة يتبعونها متعاونين لبلوغ هذه الاهداف . وهنا أيضا يراعى المدرسون ان تكون الخطة مرنة تتمشى مع ظروف المدرسة والبيئة المحلية وامكانياتهما ومستوى نمو التلاميذ . وقد يلجأ المدرسون فى ذلك الى التعاون مع الاخصائى الاجتماعى والى استشارة اخصائى فى التربية وعلم النفس كذلك .

هذه هى الخطوط الرئيسية للتربية الاجتماعية التى نحتاج اليها ، وهذا هو دور المدرسة فيها . وقد وضحناها هنا راجين أن يفيد منها فى عمله كل مدرس وكل مشرف على عملية التربية والتعليم لتتحقق النواحى التى ننشدها فى تربية المواطن الذى تحتاج اليه بلادنا فى الوقت الحاضر .

المستويات المختلفة فى الفصل الواحد وكيفية التدريس لها

للاستاذ محمود شافعى
المفتش العام للتربية وعلم النفس
بوزارة التربية والتعليم

هناك خصائص عامة يتشابه فيها معظم الاطفال فى مراحل نموهم المختلفة والى جانب ذلك توجد فروق فردية بينهم .

ولما كانت المرحلة الابتدائية مرحلة شعبية الزامية مجانية كما نصت المادة الاولى والثانية من قانون التعليم الابتدائى ٢١٣ عام ١٩٥٦ على النحو التالى :

مادة ١ ـ التعليم الابتدائى الزامى لجميع الاطفال وتبدأ سن الالزام من السادسة ويعتبر اول اكتوبر هو أول السنة الدراسية عند حساب سن التلميذ .

مادة ٢ ـ التعليم الابتدائى فى مدارس الدولة بالمجان . وتقدم للتلاميذ وجبة غذاء .. الخ .

كما تنص المادة ٢٧ من نفس القانون على الآتى :

« يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على اسبوع او بغرامة لا تقل عن عشرين قرشا ولا تجاوز مائة قرش والد الطفل او المتولى امره اذا تخلف الطفل دون عذر مقبول عن الحضور الى المدرسة خلال اسبوع من تسلم الانذار .

والمعروف ان المدرسة تقسم التلاميذ تقسيما « عشوائيا » فى الصف الاول وينقل من صف الى صف اذا ما تابع الدراسة بانتظام من لا تقل نسبة حضوره عن ٧٥ ٪ من أيام العام الدراسي ويجوز للمدرسة ان تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لاعذار مقبولة .

ووضعت الوزارة قواعد خاصة لتقويم اعمال التلاميذ والنهوض بمستواهم واعتبار المعلم مسئولا عن المستوى المطلوب فى كل صف .

كما نصت المادة الخامسة من القرار ٣٥ فى ١٩٦٠/٧/٢٨ على مايأتى:

« يقسم التلاميذ الى فصول (شعب) طبقا لتجانسهم فى المستويات اعتبارا من الصف الثانى . وكذلك يقسم التلاميذ داخل الفصل الواحد الى فئات متجانسة وتتبع طرق التدريس الملائمة لكل فئة » .

ولذلك ينبغي ان يتعرف المعلم على الفروق الفردية بين تلاميذ فصله من النواحي الآتية :

الفروق الجسمية : ينبغي أن يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذ فصله حتى يضعها في الاعتبار في أثناء التدريس ـ فلا ينتظر من تلميذ ضعيف البنية نفس ما يبذله التلميذ القوي ولا يكلف فردا عملا او نشاطا فوق طاقته خاصة في أثناء الرحلات والجولات .

الفروق المزاجية : فهناك الطفل الوديع الهادىء والطفل المتلىء حيوية كثير الحركة . وهناك طفل جذاب يسهل تجاوبه على حين آخر منفرد منطو على نفسه . وواجب المدرس ان يخرج الطفل المنطوى عن عزلته فتهيأ له فرص المنافسة والعمل والتعاون مع غيره في النمو ويشجعه كي يرفع صوته بالاجابة عن سؤال أو قراءة بعض الكلمات والسطور .

الفروق العقلية : يختلف التلاميذ في القدرة على التحصيل والحفظ وفي سرعة البديهة والدقة في التفكير والقدرة على الاستنتاج والتعليل وتفهم الاسئلة والأجوبة عنها ، وغير ذلك من النواحي العقلية التي نرجعها الى الذكاء فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم من الناحية العقلية .

ولذلك ينبغي على المدرس أن يهيىء لكل فرد فرص النمو التي تناسبه فلا يعامل جميع التلاميذ معاملة واحدة ولا ينتظر أن يسير الجميع في طريق واحدة بل يسير كل تلميذ في الطريق وبالسرعة التي تناسبه وتتفق واستعداداته .

فروق أيضا تظهر بين التلاميذ نتيجة لتفاوت اعمارهم اذ ان الطفل ينمو عقله وجسمه كلما زاد عمره ـ ينبغي ايضا وضع عامل السن في الاعتبار فلا نزن تقدم التلاميذ بميزان واحد ولا نحكم على سلوك الطفل الصغير بنفس الحكم الذى نصدره على سلوك الطفل الكبير .

كما يلاحظ أيضا عامل آخر هو عامل النوع (ذكر أو انثى) فان النوعين يختلفان في النواحي الجسدية والمزاجية والعقلية ولذا ينبغي معرفتها وتقديرها التقدير الصحيح في أثناء عملية التربية والتثقيف .

اذن فعليك اذا أردت النجاح في مهمتك كمعلم ان تتذكر دائما انك تربي أطفالا لكل منهم شخصية وراثية وان كلا منهم يختلف بالوراثة عن الآخر من ناحية الجسم والمزاج والعقل وان هذا الاختلاف يزداد تعقيدا باختلاف التدريب في الفصل واختلاف البيئة واختلاف العمر .

نظام التقويم والنقل في المدرسة الابتدائية :

لما كان التعليم الابتدائي يمثل القاعدة الاساسية ويمثل الحد الادنى منه أو القدر الاساسي في التعليم العام الذى لا غنى عنه لتهيئة الاطفال

ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى ان يختطوا طريقهم فى الحياة العملية فى البيئـة التى يعيشون فيها .

فقد صدر القرار ٣٥ فى ١٩٦٠/٧/٢٨ بتنظيم عمليات النقل وتقويم التلاميذ فى المرحلة الابتدائية فجاءت المادة الثانية تنص :

« تقوم المدارس الابتدائية باشراف المختصين بعمليات تقويم دورية شاملة للوقوف على مدى تقدم التلاميذ » .

وكانت المادة الثانية من نفس القرار :

« يعتبر المعلم مسئولا عن مستوى تلاميـذه وتقوية الضعاف منهم والوصول بهم الى المستوى المطلوب فى كل صف ويراعى ان يؤخذ ذلك فى الاعتبار عند تقويم المعلمين » .

وقد كان ذلك نتيجة ايضا لتطبيق نظام معلم الفصل الذى اخذت به الوزارة منذ عام ١٩٥٩ تنفيذا لقرارات هيئة التخطيط العليا التى نصت على الآتى :

* « ان يراعى فى وضع خطط الدراسة الجـديدة لدور المعلمين والمعلمات بحيث تمكن الطالب بعد تخرجه من التدريس للصفوف الستة بالمدرسة الابتدائية وبحيث يستطيع الانتقال مع تلاميذه من فرقة الى فرقة أعلى ما أمكن ذلك . مع الاستعانة بمدرس المواد الخاصة فى الصفين الخامس والسادس وذلك ضمانا لاستقرار المدرسين فى مدارسهم اطـول مدة ممكنة ولامكان تعرفهم على تلاميذهم ومتابعتهم ومواصـلة نواحى الضعف فيهم حتى يتحمل المعلمون مسئولية الوصول بتلاميذهم الى المستوى المطلوب من الثقافة والتربية .

* « ان تستهدف الدراسة بدور المعلمين ما يكفل حسن اعـداد (معلم الفصل) وبحيث تهيىء النظم وطرق التدريس بها فهم المدرسة الابتدائية فى صورة خبرات متكاملة » . وقد قررت الوزارة ان يلازم المعلم تلاميذه فى الصفوف الاربعة الاولى وينقل معهم من صف الى صف حتى يكون على اتصال وثيق بهم ويتحمل مسئولية تقويتهم والارتفاع بمستوى الضعفاء منهم والوصول بهم الى المستوى العلمى المنشود ولا تجرى تنقلات بين هؤلاء المعلمين داخل كل محافظة الا فى أضيق نطاق وذلك ضـمانا للاستقرار فى مدارسهم .

كل هذه النظم تهيىء الظروف الملائمة للتدريس الجيد لكافة المستويات فى الفصل الواحد .

ــ اذ أن نظام العمل أن يوزع جميع المقبولين بالصف الاول الى فصول قد لا تتضح الفروق بين تلاميذها ، اذ أن توزيعهم توزيع « عشوائى » .

- وفى الصف الثانى يقسم التلاميذ الى فصول متجانسة فى المستوى وتوزع هذه الفصول على المدرسين ويعتبر كل مدرس مسئولا مسئولية كاملة عن مستوى تلاميذ فصله ويترك له حرية اتخاذ وسائل تقوية الضعاف منهم .

ويقسم المدرس تلاميذ فصله الى فئات متجانسة ويتخذ من سبل التدريس وطرقه ما يناسب كل مستوى .

وسائل التدريس وتنوعه طبقا لاختلاف المستوى :

يتنوع ما يطلب من التلاميذ من جهود ونشاط طبقا لطبيعة الدرس الذى يقوم المدرس وتلاميذه بتنفيذه - وفى الدرس الواحد او الموضوع الواحد تتنوع خطواته فمنها ما يحتاج الى نشاط جسمى عضلى حركى ومنها ما يحتاج الى ذكاء وقدرة على التحصيل ومنها ما يحتاج الى انواع من التدريب . ومنها ما يناسب البنات ومنها ما يناسب البنين .

والمدرس الناجح من يضع نصب عينيه عنصرين هامين الاول طبيعة الدرس وما يتطلبه من انواع النشاط التى تحقق الاهداف المنشودة . والعنصر الثانى طبيعة الاطفال ومعرفته للاطفال كافراد ومعرفته بكيفية ملاقاة الحاجات الشخصية للاطفال وتوجيه سلوكهم الوجهة التى تصلح لهم .

الفصل وحدة تعليمية متكاملة :

الحكمة فى الاخذ بنظام معلم الفصل ان يعطى المعلم فرصة كافية للتعرف على طبيعة تلاميذ الفصل ويتعرف على الفروق الفردية بينهم كما يتعرف على سيئاتهم الاجتماعية وظروف كل طفل وان يستفيد من كل ذلك فى تحديد وسائل الارتفاع بمستوى كل تلميذ من الناحية العلمية والثقافية والخلقية والاجتماعية والاقتصادية ما امكن .

كما ان نظم الوزارة تحتم تحميل المعلم مسئولية الارتفاع بمستوى فصله والوصول بجميع التلاميذ الى المستوى المناسب .

وهذا يحتم على المدرس الناجح ان يتعرف على طبيعة كل طفل فى الفصل وظروفه وامكانياته ويرسم خططه نحو النهوض بهذا التلميذ وبالتالى النهوض بمستوى الفصل .

معنى ذلك اننا حتى الان نأخذ بالتعليم الجمعى فى الفصل ولكن نترك الفرصة للمعلم كما نترك له الحرية فى رسم سياسته ووسائله لتربية التلاميذ وتعليمهم .

وهذا يحتم على المدرس عند استخدام طريقة الالقاء والمناقشة ان يراعى مستوى تلاميذ فصله ويسير طبقا لهذا المستوى ويعمل على ان يتخذ من الدروس ما يعاونه على الارتفاع بهذا المستوى .

وعلى المدرس ان يسير بدرسه وباسئلته طبقا للمستوى المتوسط لتلاميذ فصله وهذا يقدر طبقا للمنحنى التكرارى بمقدار ٧٥ ٪ من تلاميذ الفصل ـ ثم يعطى عناية خاصة للتلاميذ الاذكياء وعناية مماثلة للتلاميذ المتخلفين . وذلك اما فى أثناء الشرح والتوضيح أو المناقشة واما فى أوقات خاصة يخصصها المعلم لذلك .

دروس النشاط :

فى دروس النشاط واكتساب الخبرات تنوع يستطيع معه المعلم أن يوزع نوع العمل طبقا لظروف التلاميذ وتنوع شخصياتهم .

فاذا كان ضمن خطة المدرس القيام برحلة او جولة او ما يحتاج الى نشاط عضلى يستطيع ان يشجع التلاميذ على العمل عن طريق تقسيم الفصل الى مجموعات طبقا للمستوى الصحى فيعهد الى التلاميذ الاقوياء البنية بهذا العمل .

ويعهد الى مجموعة أخرى من التلاميذ عمليات التنظيم والاشراف والى مجموعة ثالثة كتابة الملاحظات .

ويشترك الجميع بعد ذلك فى جميع عمليات الاستنتاج واكتساب الخبرات فى صورة جماعية منظمة ويدلى كل منهم بما قام به من نشاط فى أثناء تنظيم هذه الزيارة والجولة .

وتنتهى الجولة بتقويم كل تلميذ لنفسه وتقويم كل مجموعة لما قامت به من أعمال ويقوم المدرس تلاميذه ويقوم المدرس أيضا عمله واخيرا تقويم عام للنتائج أو للخبرات التى حصل الاطفال عليها أثناء كل ذلك .

مجموعات الفصول :

هناك نوعان من المجموعات . وسبق ان اشرنا الى النوع الاول منها وهو : المجموعات التى تلتزم فى تقسيمهانوع النشاط الذى يقوم بهالتلاميذ بتنظيم سابق مع المعلم .

والنوع الثانى مجموعات متجانسة من حيث المستوى وهناك رأيان فى هذا الشأن :

هل تلتزم كل مجموعة متجانسة مكانا محددا فى الفصل .. اى يخصص صف فى الفصل للممتازين وآخر للمتوسطين وثالث للضعفاء وهل يستمر مكان هذه المجموعات ثابتا ؟

(أم) يجلس كل تلميذ فى مكانه ويأخذ المعلم ذلك فى الاعتبار عند تدريسه ؟

فى الواقع ان المعلم يتخذ من الرأيين ما يناسب الموقف بشرط الايشعر التلميذ بانه من الضعف بحيث تثبط همته ولا يتقدم .

ومن اللازم ان يتخذ نظام المقاعد المتحركة التى يسهل تنظيم الفصل فيها بما يناسب نوع العمل الذى تؤديه كل مجموعة فينظم الفصل طبقا لمستوياتهم فى أثناء التدريب وتعطى تدريبات وتمرينات تناسب كل مجموعة بحيث تسير كل مجموعة وتتحسن طبقا لامكانيات هذه المجموعة بحيث تصل الى اقصى مستوى ممكن .

ويكون موقف المعلم الاشراف على هذه المجموعات وينتقل بينها بما يساعد على رعاية كل مجموعة والارتفاع بمستواها على أن يعطى المعلم رعاية خاصة للمتخلفين بما يساعد على الارتفاع بمستواهم .

ويلاحظ المعلم عدم تثبيت كل مجموعة طبقا لهذا المستوى فيحاول المعلم أن يغير من اماكن كل مجموعة حتى لا يشعر تلاميذ كل مجموعة بما يميز احداها على المجموعتين الاخريين .

كما ينبغى على المدرس الا يثبت هذه المجموعات بل ينبغى ان تحرك بين تلاميذ كل مجموعة طبقا لمستوى التحسن لكل فرد — أى أن فى الدراسة الفردية لكل تلميذ أثناء فترات النشاط واثناء فترات التدريب ما يساعد على تفهم المستوى ومقدار التحسن فينقل تلميذ من مجموعة المتوسطين الى الضعفاء — وفى ذلك التغيير نوع من الديناميكية السليمة ونوع من التغيير الذى يساعد على تحقيق الاهداف وعدم اشعار التلاميذ بضعفهم وانما اشعارهم بالتقدم وتشجيعهم على استمرار التقدم .

اما بالنسبة لحالات الضعف الشديد عند بعض التلاميذ فينبغى ان تتخذ كافة الوسائل للنهوض بهم داخل الفصل وخارجه فى اوقات العمل اثناء اليوم المدرسى — وفى حالة عدم جدوى ذلك ينظم المدرس وقتا اضافيا لهؤلاء التلاميذ .

وقد أوصى مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى بالآتى :

« تعد المدارس للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم التحصيلى الى المستوى المطلوب كافة الوسائل المؤدية الى تقويتهم والعناية بهم — وتنظم دراسات لمدة لا تقل عن شهر خلال الاجازة الصيفية لعلاج ضعفهم ورفع

مستواهم . ويتم اختيار التلاميذ عند نهاية الدراسة فمن يصل منهم الى المستوى المطلوب يلحق بزملائه فى الصف الاعلى لما من لم تسعفهم قدراتهم على بلوغ المستوى المطلوب على الرغم مما بذل من جهد فينقلون الى فصول خاصة فى الفرق التالية وتعطى لهم مناهج مناسبة لمستواهم – وفى حالة عدم تكامل العدد الكافى لهم لتكوين فصل خاص يوضعون مع زملائهم فى الصف الاعلى كشعبة يسير معها المدرس فى حدود قدراتهم الخاصة » .

اى على المدرس ان يراعى مستوى الضعف ويحدد طريقة العلاج فى الحدود المناسبة للارتفاع بالمستوى .

أما فى حالات العجز الكامل فينظر المعلم فى هذا النوع الذى لم تجد فيه كل الوسائل المناسبة على انه طفل معوق يحتاج الى دراسة سيكلوجية لتحديد نوع الاعاقة ومحاولة علاجها فيمكن النظر فى ضم مثل هؤلاء فى فصول خاصة او ضمهم الى فصول التربية الخاصة اذا لزم الامر .

التفكير الابتكاري ودور المدرسة في تنميته

للدكتور جابر عبد الحميد جابر

المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

تريد أن تعرف ما الذى يعمله الانسان حين يفكر تفكيرا خلاقا مبدعا . ولماذا يستطيع بعض الناس ان يكتبوا قصصا مبدعة كزقاق المدق ، أو مسرحيات كمسرحية القضية ، أو يؤلفوا مقطوعات موسيقية مثل « النهر الخالد » . وكيف يستطيع بعض العلماء ان يضعوا فروضا مثمرة ثم يصمموا لها التجارب العبقرية ليضعوها موضع التحقيق ؟ ما الذى يجعل شخصا مبتكرا وعبقريا فى العلوم او ملهما فى مجال الفلسفة ؟

وكيف يستطيع المبتكرون فى كل ميدان من ميادين الفكر والعمل أن يحققوا الاعمال التى نقف امامها موقف التقدير والرهبة ؟ انى لهؤلاء أن يقوموا بهذه الاعمال ، بينما يمضى غيرهم يتحسس سبيله ويتلمس طريقه على نحو يتسم بالرتابة .

ان التفكير الابتكارى يثمر ثمرات منوعة شتى ؛ قد تكون قصيدة شعرية ، أو لوحة فنية ، أو تجربة علمية او غير ذلك . وتتسم هذه المنتجات بسمة تجعلنا نصفها بقولنا هذا « عمل أصيل » أو « انتاج مبتكر » وهنا نسأل هل المفكر المبتكر نوع خاص من الناس ؟ أم انه انسان كغيره اهله للابتكار تدريب خاص ، وأسلوب شخصى ومهارة جعلته اكثر كفاءة من غيره ؟ وهل المفكر الاصيل ثمرة ظروف ممتازة ، أم انه موهوب بالفطرة والوراثة مما يجعل معدنه مختلفا عن غيره ؟ وما الظروف التى يحدث التفكير الابتكارى فى ظلها ، والتى يبدو انها تؤثر فى مساره ومجراه ؟ وماذا يعمل الناس حين يفكرون تفكيرا مبدعا خلاقا ؟

ان التفكير يتراوح بين طرفين يمكن ان نسميهما الواقع والخيال . ويستلزم التفكير الواقعى أن يتمسك الشخص فى تفكيره بالموازين العلمية والمنطقية وان يرتبط فى استجاباته بالموقف الخارجى ، وبما يتضمنه من حقائق . أما التفكير الخيالى ، فيتيح لصاحبه أن يتناول المواد التى وصلته عن طريق الادراك على نحو يتسم بحرية نسبية ، ويتأدى منها الى فروض ومقترحات وخيالات وصور مقارنات . وهو يكافح فى سبيل الوصول الى اهداف غير واضحة ولا محددة تماما .

لقد بينت الدراسات التجريبية التى حاولت تحديد الظروف التى تساعد على انبثاق الابتكار ، أن التفكير المبدع يمر خلال سلسلة من المراحل هى :

١ ــ التهيؤ والاستعداد : وفى هذه المرحلة يحاول الشخص ان يتعرف

على الموقف وملامحه وما يكتنفه من ظروف وان يتفحص عناصره ، وباختصار فان الشخص فى هذه المرحلة يرتاد الموقف ويستطلع خفاياه .

٢ ـ الحضانة : ويبدأ فى هذه المرحلة تحديد المشكلة وتظهر له بدايات الحل النهائى أو ملامح الانتاج فى صورته العامة ، ويصحب هـذا ظهور مقترحات موجهة للعمل .

٣ ـ وضوح الرؤية ، وفيها يرى المبتكر الهدف محددا ، وهذا الوضوح والتحديد يدفعه الى الحركة السريعة والعمل الجاد وبذل الجهد نحو تحقيقه .

٤ ـ التحقيق وفى هذه المرحلة يراجع المبتكر النتائج التى توصل اليها يعدلها ويكملها .

ولكن هذه المراحل الاربعة للنشاط الخلاق لا تحدث فى تتابع وسياق جامد محدد ، فهناك حركة متصلة تحتضن جميع المراحل ، وقد يتردد المفكر بين هذه المراحل متقدما تارة ومتأخرا تارة أخرى قبل ان يتوصل الى فكرته النافذة . والتفكير عملية ديناميكية لايمكن أن تسير وفق نمط جامد يناسب كل مفكر . وبعض المبتكرين يعملون بطريقة منظمة متقنة ، ويطبقوا اساليبهم عن قصد ، بينما نجد ان انتاج الاخرين يظهر دفعة واحدة كومضات عقلية مفاجئة كما لو انها تجيء بوحي او الهام . ويتضح من تاريخ الموسيقى مثلا ان موزارت كان يكتب موسيقاه نتيجة حدس intuition أى كما كانت تطرأ على ذهنه ، أما بيتهوفن فكان يكافح ويعمل بجهد كبير مبتدئا من فكرة بسيطة ضئيلة ينتهى بها الى عمل فنى متكامل بعد ايام من الجهد المضنى والقلق والعرق .

ولكى نوضح سبيل الوصول الى الافكار المبتكرة ، نقتبس مثالا من تاريخ العلوم . عندما بلغ شارلز دارون الثانية والعشرين من عمره عام ١٨٣١ اشترك فى رحلة بحرية ليطوف حول العالم استغرقت خمسة أعوام ، وذلك لدراسة أشكال الحياة وصورها . وقد قادته ملاحظاته الى أن أنواع الكائنات الحية قد تغيرت مع مضى الزمن . وهذه فكرة قديمة توصل اليها أكثر من مفكر قبله ، ولكن لم يستطع من سبقوه أن يفسروا سبب هذا التطور فى وضوح واقناع .

وفى عام ١٨٣٨ ، وبينما دارون فى حيرته يتأمل مشكلة ارتقاء الانواع قرأ كتاب مالتس عن أصل السكان الذى عرض فيه نظريته وهى أن السكان يتزايدون بسرعة أكبر من تزايد الغذاء ، وأن السكان لابد أن يتناقصوا بمجاعة أو وباء أو حرب ، وأن هذه شرور لا يمكن تجنبها . فتوصل دارون فى ومضة ذهنية الى أن الانسان لا ينفرد بهذه الخاصية عن الكائنات الحية الاخرى ، فجميع أنواع هذه الكائنات تتزايد بنفس الطريقة ولابد من التخلص من هذا التزايد بمجاعة او مرض أو قتال ،

ولما كنا لا نجد فردين من أى نوع يتشابهان تماما لان لكل منهما خصائصه الفردية التى تميزه فاننا نتساءل أى الافراد ينقرض وأيها يبقى ؟ ينقرض من تقل كفايتهم فى السباق من أجل الطعام ومن يعجزون عن مقاومةالمرض أو درء الخطر . وهكذا بقيت عبر الاجيـــال الـكائنات الاكثر تكيفا مع بيئاتها ، وبمضى الزمن حلت انواع جديدة محل الانواع القديمة .

وبدأ دارون عام ١٨٤٤ يكتب كتابه عن أصل الانواع ولكنه كان قــد امضى اربعة عشر عاما يجمع البراهين والشواهد لكى يدعم نظريته وكان دقيقا ومنهجيا ، وكان دائما غير قانع بما لديه من براهين يحاول البحث عن المزيد منها . وقد حذره احد أصدقائه من أنه ما لم يســارع فى نشر نظريته عن التطور فقد يتوصل اليها شخص آخر . وقد تحققت هــذه النبوءة فتوصل اليها والاس وهو شاب انجليزى مر بخبرات خصبــة وافرة فى ميدان علم التاريخ الطبيعى . فقد طوف فى بقاع الارض النائية وكشف براهين وافرة تدعم نظرية التطــور . وقد ظل والاس يفكر فى مشكلة التطور ثلاثة أعوام ، ثم تصادف أنه قرأ عام ١٨٥٠ مقال مالثس عن السكان فرأى الاجابة عن السؤال الذى يملأ عليه عقله . وبدلا من أن يتأنى طويلا كما فعل دارون عمد الى كتابة نظــريته مباشرة ، ولكنه لم يعجل فى نشرها فأراد أن يراجعها عالم مرموق فى التاريخالطبيعى فأرسلها ألى دارون . وكانت مفاجأة للاخير ولكن أمانته العلمية منعته من اخفــاء عمل والاس فأعد لنشره ، ولكنه كتب مقالا آخر لينشر مع مقال والاس يعرض فيه نظريته .

توصل كل من هذين العالمين الى نفس الفكرة مع أن أحدهما لم يتأثر بالآخر . فهل معنى هذا أن أى فرد آخر لو أتيحت له الفرصة ليجوب بقاع الارض النائية ، وليقرأ مقال مالثس يستطيع أن يتوصـــل حتمـا وبالضرورة الى نظرية التطور ؟

نستطيع أن نتوقف لنحلل ظروف هذين الباحثين . ان الفكر المبتـكر لابد نأ يكون لديه قدر من الحقائق والمهارات ، بغيرها لا يستطيع ان يبدأ الابتكار ، وهذه لايمكن اكتسابها الا بالعمل المثابر الصبور وبالمران المتصل المستمر . فلابد أن يتعلم الرسام مثلا مزج الالوان والتشريح وغير ذلك قبل أن يقوم برسم لوحةانسانية معبرة . ولقد كان كلمن دارون ووالاس ذا دراية هائلة بالتاريخ الطبيعى جمع كل منهما حقائق وبيانات كثيرة .

ولا يكفى أن يتزود الفرد بمعلومات وحقائق كثيرة ، فهناك من تتوافر لديهم هذه ومع ذلك لا تمكنهم قدراتهم العقلية من أن يخرجوا من هــذه الشذرات من الحقائق شيئا له معنى أو مغزى . ولكى يستطيع الفرد ان يفعل هذا لابد أنيكون قادرا على ادراك العلاقة بينهذه المفاهيم والحقائق ، وأن يستطيع ان يشكلها فى مجمــوعات مثنى وثلاث ورباع الخ . وهناك عقول أقدر على عمل هذه الانماط ذات المغزى اكثر من غيرها وهؤلاء هم الاذكياء . فدارون استطاع ان يربط بين خبراته المباشرة وبين تلك التى

استقاها من قراءته لمالثس . ولكن هذه العلاقات بين الحقائق بعضها هام وبعضها تافه فكيف السبيل الى تمييز هذه من تلك ؟

ليس ثمة شك فى أن هناك أناسا لديهم قدرة على رؤية النتائج فى لحظة خاطفة كما حدث لدارون ووالاس يستطيعون أن يشعروا بمايجب أن تكون عليه النتائج دون أن يمروا بما تستلزمه من خطوات تفكير واستدلال . ويسمى هذا بالحدس . فعن طريقه تنتقى أنماط الافكار الهامة التى تناسب مشكلة معينة وتغفل انماط أخرى لانها جدباء غير مثمرة .

ولا تستطيع المدرسة أن تتحكم فى الذكاء أو فى الحدس وذلك لانهما فطريان الى حد كبير ، الا انها تستطيع أن تبحث عن الوسائل التى يمكن بواسطتها الكشف المبكر عنهما وقياسهما حتى يمكن أن توفر للتلاميذ الذين يتفوقون فى هذه النواحى ما يتناسب معها من خبرات وما تستلزمه من توجيه تعليمي ومهنى .

ولكن الابتكار فى التفكير والعمل لايقوم على مجرد جمع حصيلة هائلة من المعلومات والحقائق ثم تكوين انماط منها تناسب مواقف ومشكلات معينة ، تكوينا يستلزم ذكاء وحدسا . انه فى حاجة الى شجاعة . ولقد أدرك دارون وزميله أهمية هذا العامل حين تريث الاول فى جمع الشواهد والتثبيت من نظريته قرابة أربعة عشر عاما . وحين أرسل والاس مقاله قبل أن يتصدى لنشره الى دارون ليقراه . فالمجتمع يقابل الافكارالجديدة بمقاومة واستنكار ، وكلما ازدادت الفكرة الجديدة غرابة وتطرفا أثارت كرها أشد وعدم ثقة وعزوف عنها . وتاريخ الفكر الانسانى ملىء بحالات اضطهد فيها أصحابها بسبب أفكارهم الجديدة .

ولو تأملنا موقف مدارسنا ، فاننا نتبين أن هذه الناحية وهى الشجاعة لاتلقى ما تستحق من اهتمام . وقد تجد المدرسة صعوبة فى زيادة تنمية هذه السمة بالذات عند الشخص ، وذلك لانصراف جل اهتمامها الى تعليم الحقائق والافكار وقليل من المهارات . ولكنها لو استطاعت أن تنمى فردية الشخص وأن تتيح له حرية التعبير عن رأيه وأن تهتم بتعليم أساليب التفكير السليم لزودته بمهارات تزيد من ثقته بنفسه ، وتعوده فوق ذلك ان يفصح عن رأيه حتى و لو خالف آراء غيره . وتستطيع المدرسة أيضا أن تيسر على المفكر المبتكر من تلاميذها الامر ، والا تتطلب منه قدرا كبيرا من الشجاعة اذا اتخذت اتجاها قوامه أن الابتكار والابداع نشاط جائز وممكن ولا يعاقب عليه صاحبه . بل وأفضل من ذلك أن تتخذ اتجاها يشجع على هذا النشاط الابداعى ويثيب عليه .

والمدرسة كى تساعد التلاميذ ذوى التفكير الابتكارى على جمع الحقائق والتزود من المعارف واجادة أفضل أساليب التعلم لابد أن تتعرف عليهم وتكشف عن امكانياتهم العقلية وهذا عمل ليس باليسير اذ تدلنا دراسة الاطفال الموهوبين على أن المدرسين يخفقون أحيانا فى التمييز بين الموهوب وغير الموهوب . فقد بينت الابحاث انه عندما طلب من ستة

آلاف مدرس أن يختاروا من كل فصل دراسي أذكى تلميذ فيه ، أن نسبة التلاميذ الذين اختيروا بهذه الطريقة واثبت القياس النفسي أنهم موهوبون لم تزد عن ٦ر١٥ ٪ ولعل السبب فى هذا أن المدرسين يقدرون التلميذ على أساس تحصيله الدراسي وحده . وهناك عدد كبير من التلاميذ يحصلون أقل مما تستطيعه امكانياتهم العقلية . وكثيرا ما يعزف الموهوبون عن الاعمال المدرسية لانها لا تتحدى ذكاءهم ، فيتسرب الملل الى نفوسهم من العمل المدرسي وتتكون لديهم عادات دراسية سيئة . وقد يخفي التلميذ الموهوب قدرته فى الأعمال المدرسية حرصا على الاحتفاظ برضى أترابه الذين غالبا ما يكونون أقل منه قدرة .

ويميل المدرسون ايضا الى تقدير التلاميذ الموهوبين تقديرا منخفضا لانهم يغفلون عامل العمر الزمنى . فهم ينسون أن الطفل الموهوب قد يكون أقل فى العمر من زملائه فى حجرة الدراسة عاما أو عامين . وفضلا عن ذلك ، فان المدرس الجديد أو غير الكفء قد يقلقه توقد ذهن تلميذ ويكن له الكره . ومثل هذا المدرس لن يكون موضوعيا فى حكمه على نمو التلميذ ومواهبه .

ومعنى هذا أن التعرف على الموهوبين ذوى التفكير الابتكاري واكتشافهم يقتضي أن يكون لدينا بالمدرسة وسائل أخرى غير اختبارات التحصيل تكشف عن هذه المواهب . والا تتأثر هذه الوسائل بالهوى ومعروف أن المدرس عرضة لان يبالغ فى تقدير ذكاء التلاميذ المهندمين أو المطيعين أو المودودين أو اللبقين . والتلميذ الذى يستغل تفكيره ويسأل أسئلة معينة قد يثير المدرس احيانا ولا يحظى بما يستحق من تقدير لقدرته ، وعزوف التلميذ الموهوب عن الاعمال الروتينية يجعل المدرس يسيء الحكم على أمكانياته . ويقضى هذا بضرورة استخدام المعلمين لاساليب منوعة للتعرف على التلميذ الموهوب المبتكر ، كملاحظة أداء التلاميذ فى ألوان نشاطهم المختلفة ، وتقدير خصائصهم العقلية وسماتهم الشخصية ، وقياس ميولهم ودراسة اتجاهاتهم وقيمهم على أن يستخدم فى هذا المقاييس الموضوعية .

اتجاهات المدرسين والتفكير الابتكاري :

هنا ك قدر كبير من الخلاف بين المربين عن الاتجاهات التى ينبغى أن يعلموها لتلاميذهم . ولكل مرب قيمه الخاصة ، فاذا كان يؤمن بطريقته فى الحياة وأسلوبه فمن الطبيعى أن يحاول نقل معتقداته الى تلاميذه . وليس من العدل فى شيء ، بل ومما يتنافى مع الاسلوب الديمقراطى أن يحاول المعلم غرس أفكار معينة فى تلاميذه مالم يكن قد قرر عن وعى وشعور أن معتقداته صالحة لهم كما هى صالحة لنفسه . ومعنى هذا أن من واجبات كل مدرس أن يفحص ويمحص ما لديه من اتجاهات وقيم وأن يقرر أيها يصلح لتلاميذه وأيها لا يصلح ؟

ويمكن القول أن هناك ثلاثة أنماط ينـدرج تحتها المعلمون ، وقد لا تكون هذه الانماط متمايزة كما نعرضها هنا بحيث ينطبق كل منها على

عدد من المدرسين ، ولكن سوف نجد أن كل مدرس تقريبا يقترب من احد هذه الانماط أكثر من اقترابه من النمطين الآخرين . النمط الاول : المدرس الذى يساعد التلميذ على أن يكون على سجيته وأن يعبر عن نفسه ويستمتع بنشاطه الحاضر . والثانى : المدرس الذى يقوم بدور الاب الناجح فى عمله وحياته والذى يريد ان يعد الطفل لكى يحقق النجاح والتوفيق فى مقتبل حياته . والثالث : المدرس الذى تربطه بالايام الخـوالى ذكريات وهو يستمتع بتربية تلاميذ يقدرون التقاليد التالدة والامجاد الماضية ويتمسكون بكل ما هو قديم .

ويغلب أن يشارك النوع الاول الاطفال فى مسراتهم اليوميـة ومتعهم العابرة . وهو مدرس عطوف ودود يشارك الطفل وجدانيا فى مشاعره . ويغلب ان نجد هذا النوع من المدرسين فى رياض الاطفال . وهم يؤكدون بوجه عام ارتياد الذات وفهم النفس والمشاركة فى ألوان النشاط الممتعة ؛ ومثل هذا المدرس يكره ما يقلل من بهجة الحياة بالنسبة له ولتلاميذه . وترتبط اتجاهات هؤلاء المدرسين وقيمهم بمشاعر الطفل ارتباطا وثيقا .

أما النوع الابوى من المدرسين فهو اكثر شيوعا من النوع السابق فى المدارس الاعدادية والثانوية . ويجد هؤلاء المدرسون اشباعاتهم فى التقدم والترقى ومواجهة التحديات . ومثل هؤلاء يؤكدون للتلاميذ الطمـوح ويجعلونهم يعملون من أجل التقدم والترقى . وهم يريدون من تلاميذهم ان يكونوا مجدين مثابرين حتى ينجحوا وأن يضحوا بما يلزم لهذا النجاح ، وأن يصموا آذانهم دون الرغبات الجامحة والنزوات العارضـة ، وأن يهدموا كل تقليد يعترض طريقهم نحو الهدف .

اما النوع الثالث من المدرسين فهو ذلك الذى وجد لذة فى الثبـات والاستقرار وفى استيعاب التقاليد والاستمتاع بفنون الماضى وأدبه ، والذى يؤكد سحر الماضى وجاذبيته . وهولا يهتم كثيرا بمادة المستقبل والغـد ، بجد الرغبة فى ارتياد الجديد ويقيـدها وينسى ان الماضى طـريق الى الحاضر ، وأن الحاضر يحمل المستقبل بين ثناياه .

وهذا النمط الاخير لا يستطيع أن ينمى فى تلاميـذه القـدرة على الابتكار ، انه يشبه مفكرى القرون الوسطى الذين اعتنقوا نظريات أرسطو وآراءه واعتبروها السلطة النهائية ، ورأوا أن كل ما يخالف هذه النظريات خاطىء ، بدلا من أن يتبعوا روح أرسطو الباحثة التى تضـع مقـدمات وبدايات للوصول الى نتائج جديدة . وليس معنى هذا ان المفكر المبتكر لا يتقبـل افكار الآخرين ، انه ينصت لها ولكنه غير مستعـد لان يقبلها كأفكار نهائية . انه ينتقى العناصر السليمة من غير السليمة ، ويحاول أن يضع ما يلتفت اليه موضع التجريب والتحقيق . وهو فى هذا يجمع بين مزايا هذا النمط والنمط الثانى من المعلمين . اما الجو الذى يخلقه النمط الاول فهو ضرورى لتنمية التفكير الابتكارى .

اهمية التنظيم الكلى للمدرسة :

التفكير الابتكارى لا ينمو بتأثير المدرس وحده ، لانه يتم نتيجة للتنظيم الكلى للمدرسة ، الذى ينبغى ان يوفر مواقف التعلم التى تساعد التلاميذ على أن يحددوا اهدافهم بأنفسهم ، وأن يخططوا أنشطتهم ، وأن يعملوا فى جماعات حيث يشاركون فى الرأى والمناقشة . وغنى عن البيان أن المشاركة فى عملية تقويم مستمرة تؤدى الى وضع اهداف أبعد . ولابد أن يتاح للتلاميذ حرية التجريب وفرص تناول المواد وحرية التعبير عن شخصياتهم المتميزة خلال هذا كله .

ومما ينمى القدرة الابتكارية تشجيع المدارس للتعبير الخلاق فى مجال الفنون والآداب ، فى الرسم والاشغال اليدوية والموسيقى ، وكتابة القصص والتمثيليات . وقد دلت الخبرة على أن التعبير الخلاق يزدهر فى ظل الجو الودود حتى تتوفر فرص جمع كثير من البيانات وحيث توجد مجالات منوعة للتعبير . والفن الابتكارى ليس الا تنظيما للخبرة بحيث تظهر صيغ وتشكيلات جديدة . والتعبير الابتكارى تابع للتدريس الابتكارى وذلك لان المدرس يتيح للتلاميذ الالهام والتذوق والتقدير .

على أنه ينبغى الا يغيب عن اذهان القائمين على العملية التربوية ان الروح الابتكارية لا تعتمد على النقد ، ولا على مجرد الرغبة فى التصحيح ، وذلك لان هذه قد تقضى على التفرد والتميز . ولكن هذا لايمنع من ناحية أخرى من استخدام التصحيح والارشاد سبيلا الى الاتقان والاجادة بل والاثابة عليها . والاجادة شىء والتعبير الخلاق شىء آخر . ففى التعبير الخلاق تكون الجدة والاصالة هى الهدف .

ويجب أن يتجه التنظيم الكلى للمدرسة بما يحتوى عليه من منهج وطرق تدريس وسياسة تعليمية الى تنمية امكانيات التلميذ الموهوب كلها . ومعنى هذا أننا لابد أن نكتشفه فى وقت مبكر من حياته وأن نهيىء له من الظروف البيئية ما يثير قدراته وينميها ، وخاصة قدراته الابتكارية . ولا يتأتى هذا الا اذا تعاونت الأسرة والمدرسة والمجتمع فى تزويد التلميذ المبتكر بالخبرات الخصبة التى تتيح له الفرص لاكتشاف ذاته وتحقيق افضل نماء لها .

ولا يختلف التلميذ الموهوب عن غيره فى النوع ، وانما يختلف فى الدرجة ، وبهذا المعنى فلديه الدوافع النفسية التى نجدها عند التلاميذ جميعا . وعلى ذلك فهو فى حاجة مثلهم الى الحب والتقبل والتقدير والامن كما انه فى حاجة أيضا الى أن تتاح له ظروف طيبة للنمو .

وعلى القائمين على العملية التربوية أن يخلصوا انفسهم من الاعتقاد بأن التلاميذ الموهوبين ذوى التفكير الابتكارى شواذ اغراب ، فهذا التفكير كثيرا ما يعرض هؤلاء التلاميذ للاحباط ، ويثير الكراهية نحوهم ، بل وقد يدفع أصحاب المواهب الى التردد فى الافصاح عنها . وعليهم الا يذهبوا

الى الرأى بأن هذا النوع من التلاميذ قادر على أن يعلم نفسه ، وأن يشق طريقه ولو وضعت أمامه العراقيل فهم أيضاً فى حاجة الى التوجيه حين تعترضهم العقبات التى تبدد طاقاتهم كغيرهم من التلاميذ . بل وقد يمضى البعض الى القول بأن زيادة اهتمامنا بالموهوبين والمبتكرين تنافى مبدأ تكافؤ الفرص وسوف ينصرف هؤلاء الى تحقيق أهدافهم الذاتية ضاربين بأهداف الجماعة عرض الحائط .

وهذا تفكير سقيم مجدب ، اذ أن المبتكرين هم أولئك الذين يقل احتمال احتكارهم لخيرات العالم عن طريق كشوفهم واختراعاتهم وأعمالهم المبتكرة فى ميدان الفنون والعلوم والآداب . ونتيجة لاسهاماتهم فى ميدان الاصلاح الاجتماعى وعن طريق انشطتهم فى المجالات المختلفة نمضى بمجتمعنا قدما. وعن طريق تحقيق ذواتهم يتحقق تقدم الانسانية وازدهارها .



معامل اللغات

للدكتور صلاح عبد المجيد العربى
المدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

يحكى ان احد ملوك قدماء المصريين اختلف مع أحد ملوك الحيثيين على اللغة التى تعتبر أصلا لكل اللغات فى العالم . واحتدم النقاش بينهما حتى اذا ما وجدا انهما لن يصلا الى نتيجة حاسمة دعوا أحد الحكماء للاستعانة برأيه . فأشار عليهما الحكيم ـ حسما للنزاع ـ أن يحضرا طفلا حديث الولادة ويفصلاه فصلا تاما عن البيئة اللغوية التى يعيش فيها أهله وينتظر ان أول كلمة ينطق بها هذا الطفل فان كانت لغةالحيثيين ـ اذا فهى أصل اللغات فى العالم ـ وان كانت مصرية قديمة كانت الغلبة للفرعون المصرى . ويمضى المؤرخ المصرى القديم فى رواية القصة فيؤكد أن أول كلمة نطلق بها الطفل كانت مصرية قديمة مع انه لم يسمع اى لفظ من هذه اللغة من قبل . والقصة مسلية ولاشك ولكنها تخالف كل الاسس العلمية التى اتفق عليها اللغويون فى العصر الحديث .

فلا يمكن لمخلوق أن يتكلم لغة لم يسمعها من قبل . فالطفل ينصت لما حوله من أصوات ويحاول أن يقلدها ، ويتعلم الالفاظ والعبارات التى يشجعه والداه على ترديدها وينسى ـ تدريجيا ـ تلك الاصوات العشوائية التى ليست لها مفهوم مصطلح عليه فى المجتمع اللغوى الذى يعيش فيه . حتى اذا شب عن الطوق ازدادت حصيلته اللغوية من ألفاظ وعبارات وجمل ساعد تعزيز الوالدين وتشجيعهم على تثبيتها وانمائها . والمعمل اللغوى قد انشىء خصيصا لمساعدة الطالب على تعلم لغة أجنبية عن طريق تهيئة نفس الظروف التى يمر بها الطفل الذى يتعلم لغته القومية والذى يمر بالمراحل الآتية : الاستماع ـ الاستماع والكلام ـ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة .

ويتكون المعمل اللغوى فى ابسط صوره من محطة للارسال أو مصدر البرامج ومحطات للاستقبال او الاستماع . وقد يكون مصدر البرنامج جهاز تسجيل أو حاكى أو مذياع أو مدرس يتكلم اللغة بشرط ان تكون لغته القومية . اما محطات الاستماع فهى الاماكن المخصصة للطلبة

ينصتون فيها للبرامج عن طريق « سماعات » . ويمكن أن نعـدد انواع معامل اللغات اما حسب الامكنة التى توضع فيها المعدات أو حسب الطريقة المتبعة فى استعمالها . فعلى الاساس الاول تنقسم معامل اللغات الى حجرة الدراسة الالكترونية والمعمل المتنقل والمعمل اللغوى الثابت .

حجرة الدراسة الالكترونية :

يمكن ان تجهـز حجرة دراسة عادية بمحطة للارسـال وأمكنـة للاستماع . وقد تكون محطة الارسال جهاز تسجيل واحد يسيطر عليه المدرس ويستمع الطلبة اليه من أماكنهم ويرددون التمرينات التى يسمعونها تحت اشراف المدرس . ويمكن توصيل هـذا الجهاز بسماعات حتى يستطيع الطلبة الانصات للبرنامج الاصلى وانما تدخل من شوشرة أو أصوات خارجية ودون أن يتعرض الطالب لسماع اخطاء زملائه من الطلبة وترديدها . ومن الممكن ان تحتوى الحجرة على وسـائل تعليمية أخرى كشاشة لعرض الافلام المتحركة أو الثابتة حتى يمكن أن تتعاون الوسائل السمعية والوسائل البصرية على سرعة تعلم الطالب للغة . والميزة الاولى لحجرة الدراسة الالكترونية انها نفس حجرة الدراسة الاصلية ولذلك فلا داعى لانتقال الطلبة من أماكنهم مما يوفر على المدرس والتلميذ الوقت والمجهود . كما أن ذلك يمكن المدرس من أن يعطى درسا متكاملا مستعملا السبورة والافلام وآلة التسجيل والشرح . ومع ذلك فمن عيوبها انهـا لاتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، اذ يكـون عليهم جميعا ترديد ما يسمعون فى وقت واحد وبطريقة واحدة . وفى مثل هذه الظروف قد لا يستطيع الطالب المتخلف ان يتابع آلة التسجيل كما قد يصاب الطالب النابه بالملل . ويصعب على المدرس – فى حجرة الدراسة الالكترونية – أن ينتبه الى اخطاء التلاميذ كأفراد فقد يغطى اصوات الفصل كله على اخطاء الكثيرين .

معمل اللغات المتنقل :

يتكون المعمل المتنقل فى أبسط صوره من جهاز تسجيل على عـربة صغيرة متحركة بها ادراج لحفظ أشرطة التسجيل . ويمكن دفع هـذه العربة من حجرة الدراسة الى اخرى حسب الجدول الدراسى . ويتكون المعمل المتنقل فى أكثر أشكاله تعقيدا من سيارة كبيرة بها محطة ارسال وأماكن الاستماع تتحرك بين المدارس فى المدن النائية . وهذا النظام الاخير متبع فى جامعة هارفارد بكامبردج بالولايات المتحدة حيث تنتقل سيارة مزودة بمعدات استقبال واستماع وتسجيل بين كامبردج وما جاورها من المدارس الثانوية . والميزة الاولى للمعمل المتنقل انه ينتقل الى الطالب بدلا من أن ينتقل الطالب اليه كما انه يوفر بعض المصروفات اذ ان جهاز ارسال

واحد ـ وليكن آلة تسجيل ـ يستطيع ان يخدم عددا اكبر من طلبة اللغات . واهم عيوب المعمل المتنقل ان أجهزة التسجيل فيه معرضة للتلف السريع لاستعمالها استعمالا مستمرا كما أن نقلها من مكان لآخر قد يسبب خللا لاجهزتها الدقيقة .

معمل اللغات الثابت :

لكى يكون معمل اللغات اسما على مسمى يستحسن أن يحتوى على كل الوسائل التى تساعد على تعلم اللغة بسرعة واتقان مثل جهاز عرض سينمائى وجهاز عرض صور ثابتة ومجموعة مناسبة من الصور والخرائط . اما الوسائل السمعية فى هذا المعمل فهى تتكون عادة من محطة للارسال او مصدر للبرنامج يحتوى على عدد من أجهزة التسجيل يذيع كل منها برنامجا . . ومعدات تمكن المدرس من أن يتحدث مع الطلبة ككل وكأفراد . وبه محطات للاستماع لها جدران خشبية مانعة للصوت . وتحتوى كل محطة للاستماع على « سماعات » وضابط صوتى لاختيار البرنامج ومكبر للصوت يتحدث فيه الطالب الى أستاذه ان اراد أو يسجل عن طريقه التمرينات المطلوب منه أداؤها . ويستحسن ان تنظم اماكن الطلبة بحيث يستطيعون أن يروا بوضوح شاشة السينما والمدرس . ويعتبر هذا النوع من المعامل أكثرها فاعلية لتكامل الوسائل التعليمية فيه ولوجود فرص كافية للطالب المتخلف والنابه . ويمكن أن يعمل فصلا بأكمله كمجموعة فى هذا المعمل كما يمكن للطلبة أن يستعملوه كأفراد بحيث يتقدم كل منهم بالسرعة التى تتناسب مع قدراته . وعيوب المعمل الثابت تتلخص فى مشاكل الجدول الدراسى وصعوبة التوفيق بين كل الفصول فى فترات متلاحقة وهذه مشكلة يشترك فيها مع المعامل الاخرى مثل معمل الكيمياء او الفيزياء . والعيب التربوى الواضح هو صعوبة الاشراف على هذا المعمل فلابد من وجود مشرف فنى خبير بآلاته ومعداته كل الوقت بحيث يستطيع أن يحضر الدروس اللازمة لكل لغة عندما يحين موعدها . كما ان مثل هذا المعمل يتطلب برنامجا تدريبيا لكل مدرسى اللغات للتمرن على الاستفادة منه دون الاخلال بآلاته الدقيقة .

وتنقسم معامل اللغات حسب طريقة استعمالها الى مستويات ثلاثة : الاول معمل الاستماع وهو مجهز بالآلات للاستماع فقط وهو يلعب نفس الدور الذى تلعبه المكتبة فى الحياة المدرسية . فيستطيع التلميذ ان يستمع الى درس فاته او تعليق او شرح من مدرسه . وتقل فاعلية التلميذ فى هذا المستوى الى الحد الادنى لانه لا يستطيع ان يسأل الشريط وان سأله فما من مجيب . أما المستوى الثانى فهو معمل الاستماع والنطق وبه آلات

تسجيل يستمع اليها الطالب ويردد ما يسمع او يجيب على التمرينات المسجلة ويستطيع فى نفس الوقت ان يتصل بمدرسه وان يتصل بهالمدرس فيصلح من نطقه او يوجهه الوجهة السليمة . اما المستوى الثالث ـ وهو الذى يعتبر اعلى المستويات فاعلية ـ فهـو معمل الاستماع والنطق والتسجيل وهو مجهز بمعدات تزيد عن المستوى الثانى فى انها تمكن الطالب من تسجيل اجوبته على الاسئلة وبذلك يستطيع ان يستمع الى اجاباته ويقارنها بالاجابة الصحيحة كما يستطيع المدرس ـ الذى قد لا يتسع وقته اثناء الدرس للاشراف على كل الطلبة ان يستمع الى كل طالب على حدة بعد انتهاء الدرس فيسجل ملاحظاته على اجابات الطلبة ويتعرف على نواحي الضعف فيقويها وعلى مواطن القوة فيشجعها .

وقد حقق معمل اللغات نجاحا واضحا فى تدريس اللغات الاجنبية خلال السنوات العشرين الماضية فى الولايات المتحدة الامريكية مما جعل كل مدرسة ثانوية وكل جامعة فيها تحرص على اقتنائه وتدريب المدرسين على الاستفادة منه فائدة قصوى . واثبتت خبرات المربين فى امريكا انه لابد من تخطيط دقيق لمعامل اللغات وشرح اهدافها وتوفير الاشرطة اللازمة لمختلف اللغات حتى يمكن لها ان تحقق ما يرجى منها . وقد تنقلب هـذه الوسيلة التعليمية الى صداع قاتل للمدرسين والاداريين على السواء ان صعف الاشراف عليها او اسند الى مدرسين لم يؤهلوا تأهيلا يمكنهم من الاستفادة منها .

الخطوات اللازمة لانشاء معمل للغات :

لابد من تخطيط واضح لكل الخطوات اللازمة لانشاء معمل لغات قبل الشروع فى انشائه فعلا يشمل هذا التخطيط تكوين لجنة اشراف على هذا المعمل لتقرر نوع العمل المزمع انشاؤه والمكان المناسب لذلك يشـمل التكاليف الانشائية وتكاليف الصيانة وتوفير البرامج اللازمة للغات .

ا ـ **التخطيط المفصل لانشاء المعمل :** على كل معهد علمى ان يختار نوع المعدات التى تتلاءم مع اهداف تدريس اللغات الاجنبية فيه وتتناسب مع ميزانيته وهل الخطوة الاولى فى هذا السبيل هى ان يطلع القائمـون بالامر على كل ما كتب فى هذا الصدد فى مجلات تعليم اللغات الاجنبيـة خاصة ما يصدر منها فى الولايات المتحدة الامريكية مثل
language learning College English

وذلك لان امريكا هى الدولة الوحيدة التى تهتم اهتماما خاصـا بمعامل اللغات .

ب ـ **معرفة انواع المعدات :** يقتضى انشاء معمل ان يكون القائمون

بالامر على علم بجميع انواع المعدات اللازمة لهذا الغرض حتى يختاروا منها ما يتناسب مع خبراتهم ويحقق الاهداف التربوية المرجوة من انشاء المعمل . وينبغى أيضا ان يتفهم الخبير الفنى القائم بهذه العملية وظيفة كل من هذه المعدات من الوجهتين التعليمية والفنية .

جـ ـ تخطيط معمل اللغات لابد ان يكون عملا جماعيـا : حيث ان التحضير لمعمل اللغات يقتضى خبرات خاصة متعددة فلا بد من تعاون مدرسى اللغات الاجنبية مع خبراء الوسائل التعليمية ومن كان له خبرة فى معامل اللغات بالذات . فمدرس اللغات هو اول من يصلح لتوضيح اهداف دراسة اللغات الاجنبية ويبدى رايه فى نوع المعدات اللازمة لتحقيقها . وخبير الوسائل التعليمية اما فى ادارة الوسائل التعليمية او مركز الوسائل بالمحافظات ـ له خبرة بالمعدات التى تصلح لمعمل اللغة مثل الات التسجيل واستديو لتسجيل البرامج ومكبرات الصوت الخ . كما ان خبير الوسائل التعليمية يستطيع ان يقيم بعض المعدات من الوجهة الفنية ويقرر اذا ماكان اداؤها يحقق الفرض منها .

وتعتبر مرحلة التخطيط مرحلة بالغة الاهمية فى انشاء المعمل اللغوى لانها الاساس الذى يبنى عليه ما يلى ذلك من خطوات . ولذا فلا بد من وجود خبير متخصص فى معامل اللغات فى هذه المرحلة الانشائية يكون قد درس المعامل على الطبيعة وتعرف على مالها من مزايا وعيوب حتى يوجه المرحلة الانشائية التوجيه الصحيح . فمعدات معامل اللغات تختلف فى اسعارها وانواعها وان كانت تتفق فى صفة واحدة وهى ارتفاع اثمانها ولهذا فلا بد من تحديد المواصفات بالتفصيل قبل الشروع فى شراء هذه المعدات وتحتوى هذه المواصفات على نوع المعدات المطلوبة وعلى مستوى الاداء المناسب لكل منها .

وعلى اللجنة المشرفة على انشاء معمل ان تتخذ القرارات الاتية :

١ ـ المستوى المطلوب للعمل : هل هو معمـل استماع فقط أم استماع ومحاكاة ام استماع ومحاكاة وتسجيل .

٢ ـ مكان العمل : هل هو معمل ثابت أم متنقل ام نستعيض عن المعمل بمجرد الدراسة الالكترونية .

٣ ـ عدد الطلبة المنتظر ان يستعملوا المعمل .

٤ ـ عدد اللغات التى تدرس فى المعمل .

٥ ـ الهيئة الدائمة المشرفة على المعمل .

٦ ـ الاشرطة التى تحتوى على برامج الدراسـة .

وقد دلت خبرات القائمين بمعامل اللغات على ان السنة الاولى لا تبين

القيمة الكاملة لمعمل اللغات . فعملية الانشاء والتخطيط تستغرق عادة حوالى ستة أشهر وعملية تحضير المواد اللازمة قد تستغرق مدة اطول والمشكلة الهامة فى المعامـــل وهى تدريب المدرسين على استعمالها فنيا وتربويا عملية قد تستغرق سنوات خاصة وان المدرس عادة يميل بطبعه الى النفور من عمليات لا تتصل بخبراته السابقة اتصالا وثيقا .

الفائدة التربوية لمعامل اللغات :

يتفق العلماء اللغويون على أن القدرة على فهم اللغة الاجنبية والتحدث بها هى من أهم اهداف تعليم اللغات الاجنبية ، لان التدريب المنتظم على السماع والمشافهة لازم لمعرفة اية لغة اجنبية والفصل الدراسى التقليدى فى وضعه الحالى لايتيح فرصة كافية للتلميذ لهذا التدريب .

لهذا فالهدف الرئيسى من انشاء معمل لغوى هو اتاحة الفرصـــة للتلميذ للتدرب على سماع ونطق اللغة الاجنبية بما فيها من صوتيات وتركيبات وجمل حتى تصبح اللغة الاجنبية عادة جديدة وحتى يستطيع ان يتحدث اللغة بطريقة تقارب تلك التى يتحدث بها اهلها او على الاقل بطريقة تمكن اهل اللغة من فهم ما يريد التلميذ ان يعبر عنه .

ومنهج اللغات الاجنبية لا يختلف عن غيره من المناهج ـ فهو يحتاج الى مجموعة من المهارات والقدرات من جانب التلميذ والمدرس حتى يتحقق على وجهه الصحيح . كما انه ينبغى ان يبنى على أسس تربوية سليمة وان يتلاءم مع حاجات التلميذ وقـــدراته واتجاهاته وسنه وان يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ الخ . ويعتبر معمل اللغات كجزء من منهج اللغات الاجنبية مهما للاسباب الاتية :

أ ـ الكلام هو اصل كل اللغات وهو خطوة البداية الطبيعية فى تعليم اللغة الاجنبية .

٢ ـ ان استماع وفهم اللغة كما يتحدثها اهلها اصعب جانب من جوانب تعلم اللغات وكثيرا ما يدرس دارس لغة بعينها ثم لا يستطيع أن يفهم اللغة اذا تحدث بها احد أهلها معه فى التليفون مثلا .

٣ ـ تدعو طريقة السماع والمشافهة التى يؤمن بها علماء طرق تدريس اللغات الى التدريب المستمر على كل تركيب جديد حتى يتقنـه التلميذ . والمعمل يستطيع ان يحقق ذلك بسهولة اذ يدير التلميذ الشريط ثم يستمع اليه مثنى وثلاث ورباع حتى يتقن التمرين .

٤ ـ ان اللغة مهارة اولا ـ وتحتاج المهارة الى تنمية العادات التلقائية التى يمكن التلميذ من الرد على سؤال مثلا دون ان يستغرق وقتا فى التفكير . والمحاكاة جانب هام من تنمية المهارات . والمعمـل

يستطيع ان يتيح الفرصة للطالب ان يتدرب على المهارة اللغوية عن طريق السماع والمحاكاة والرد السريع على الاسئلة .

د - يختلف تعليم اللغة الاصلية عن تعليم اللغة الاجنبية فى الظروف المحيطة بالتلميذ فى الحالتين . فعند تعلم اللغة الاصلية يتشرب الطفل العادات اللغوية عن طريق المحيطين به وتصبح جزءا من سلوكه يزيد من نموها وتطورها تشجيع من حوله وشعوره بان اللغة تساهم فى قضاء حاجاته . وعندما يتعلم التلميذ لغة اجنبية فان تفكيره يظل مقيدا فى اطار لغته الاصلية ولذا يلجأ عادة الى الترجمة العامة قبل ان يستجيب للمثير باللغة الاجنبية . ويستطيع معمل اللغات - بمساعدة المدرس - من التخفيف من عملية الترجمة هذه بان يعود التلميذ على سماع اللغة الاجنبية ومحاكاتها بسرعة لا تدع له فرصة للترجمة الصامتة .

معامل اللغات فى مدارسنا :

نظرا لاهتمام التعليم فى جمهوريتنا باللغات الاجنبية - كما يظهر من اضافة لغات جديدة الى الانجليزية والفرنسية مثل الالمانية والروسية والايطالية - فانه ينبغى علينا ان نحاول تتبع احدث التطورات التى ظهرت فى ميدان تعلم اللغات .

فطريقة السماع والمشافهة التى نحاول الآن تطبيقها فى مدارسنا هى ولا شك خطوة صحيحة فى هذا السبيل . وان صدقت النية فعلا على ان هذه هى الطريقة المثلى فى تعلم اللغات فى مدارسنا فلا بد من استعمال المعمل اللغوى كضرورة لتحضير مدرسين للغات الاجنبية كخطوة اولى . فالمعمل يساعد المدرس على تعلم النطق الصحيح والتركيبات اللغوية السليمة فيكسبه مهارات تنتقل الى تلاميذه فى الفصل وتساعده على اصلاح نطقهم وتوجيهه .

وقد بدات فعلا خطوات بناءة فى هذا السبيل فانشىء معمل تجريبى فى مدرسة الالسن وسينشأ فى القريب العاجل معمل فى ادارة التدريب ملحق بالوحدة اللغوية - وحبذا لو استفاد اكبر عدد من المدرسين والطلبة من هذه المعامل وتدرب بعض مدرسى اللغات عندنا - خاصة فى معاهد اعداد المعلمين - على استعمالها .

فعن طريق المعمل يستطيع دارس اللغة الاجنبية ان يسمعها على حقيقتها حية مسجلة بأصوات ابنائها - ويمكنه ان يعيد الاستماع والمحاكاة ما شاء . فالميزة الواضحة لالات التسجيل انها تستطيع ان تردد نفس الجمل عددا غير محدود من المرات حتى يستطيع الطالب ان يستوعبها ويرددها - وتردد هذه الالات نفس الجمل بنفس الطريقة دونما تعب او ملل وهى بهذا تفوق اى مدرس اذ الثابت بالتجربة انه ما من شخص يستطيع ان يردد ما قاله سابقا دون ان يتسرب شىء من الملل

الى نفسه مما يؤثر على طريقة نطقه ويجعله مقاطع لم يؤكدها من قبل ويغير ولو قليلا من نغماته الصوتية .

ومن الممكن ان يبدأ المدرس فى مدارسنا باستعمال آلة تسجيل واحدة بها شريط لدرس واحد وبعد كل جملة يطلب المدرس من تلميذ ان يرددها ثم يدير الجهاز ثانية ويطلب من تلميذ آخر ترديدها ــ وهكذا تحت اشراف المدرس يستطيع الطالب ان يتعلم النطق والاداء الصحيح للعبارات والجمل وقد يقول قائل « ما الداعى اذن لآلة التسجيل مادام المدرس مع فصله ؟» والرد على ذلك ان جهاز التسجيل يحتوى على دروس مسجلة باصوات اشخاص يتكلمون اللغة الاجنبية كلغتهم القومية ــ كما انه يتيح الفرصة للتلاميذ لسماع اكثر من صوت : أصوات نسائية واطفال وجماعات الخ فيعود كل ذلك التلميذ على سماع وفهم اللغة بصرف النظر عن جنس أو عمر المتحدث بها . ويمكن للمدرس ايضا ان يستعمل آلة تسجيل موصلة الى « سماعات » يضعها التلميذ على اذنيه فلا يسمع الا ما سجل على الشريط فلا يتأثر باخطاء زملائه ان اخطأوا .

وكما سبق ان ذكرنا لا يمكن لمخلوق ان يتحدث لغة لم يسمعها من قبل . نعم يستطيع كثيرون ان يقرأوا ويكتبوا ويترجموا الى لغات لم يسمعوها من قبل مثل اللغات الهيروغليفية والاغريقية القديمة واللاتينية ولكن ما من احد يستطيع ان ينطق هذه اللغات بالطريقة التى كان ينطق بها أهلها الاصليون . ولا يجوز ان نعلم اللغات الحية التي تدرس فى مدارسنا بنفس الطريقة التى كانت تدرس بها اللغات القديمة الميتة فى الماضى أى بطريقة القراءة والكتابة والترجمة فقط بل لابد من سماع اللغة والنطق بها حتى تحيا فى ذهن من يتعلمها ويستطيع ان يستعملها فى نفس الظروف التى يستخدمها فيها أهلها .

التوجيه التربوي والمهني لتلاميذ المرحلة الثانوية

للدكتور يوسف الشيخ

المدرس بكلية التربية

عندما يتم التلميذ مرحلة الدراسة الاعدادية يصبح بين أمرين عليه أن يتبع أحدهما فهو اما ان يكتفي بما أتمه من دراسة واما ان يلتحق بالمدرسة الثانوية ، عامة كانت أو فنيـة واذا التحق بالمدرسة الثانوية العامة ، يتحتم عليه بعـد عام من دراسته فيها ان يختار نوع التخصص الذي يريده وان يحدد ايضا نواحي النشاط التي يريد الاتجاه اليها . ولا شك ان مثل هذه القرارات التي يتخذها التلميذ بشأن اختياراته في الدراسة قد تؤثر الى حد بعيد في مستقبله المهني وقد لا يتضح هـذا التأثير للتلميذ وربما لا يكون في ذهنه وهو يختار منهج دراسته . وباقتراب التلميذ من نهاية المرحلة الثانوية تبرز امامه بصورة أقوى واشد مشكلة اختيار جديدة فهو اما ان تنتهي دراسته بنهاية المرحلة الثانوية واما ان يكمل الى النهاية فيلتحق بالجامعة او المعاهد العليا . ويواجـه حينئذ مشكلة اختيار آخرى هي اختيار الكلية أو المعهد الذي يعده لمهنة الحياة .

وهناك فروق بين الجنسين في عملية الاختيار المهني ، ولا شك ان الثقافة تدعم بشدة أحد الادوار المهنية للبنت وهو دور الزوجـة والام فتجعله يفوق بقية الادوار الاخرى . وليس للولد مثل هذا الدور المهم من الناحية التقليدية وهو وان كان له دوره من الابوة وله مسئولياته كزوج الا ان عليه ان يقوم بدور عام يتحمل فيه الاعباء الاقتصادية للاسرة وقد يحقق مثل هذا الدور مختلف المهن المنوعة . ولقد اتسع المجـال المهني امام المرأة الآن أكثر من ذي قبل ، الا ان الاعداد من اجل احـدى المهن وانتقائها قد يكون اقل اهمية بالنسبة للبنت منه في حالة الولد حيث يرجى له الالتحاق بعمل يحقق له مكانة اجتماعية مرموقة . وتتعلم البنت دورها التقليدي بسهولة حيث تكون الام نموذجا لابنتها التي سوف تصبح ربة بيت في المستقبل . ومن الممكن للبنت ان تشترك في سن مبكرة في كثير من الوظائف المهمة التي تقوم بها المرأة الراشدة . ولكن دور الولد ليس بمثل ذلك الوضوح ففي المدينة مثلا لا يعمل الآباء من الطبقة الوسطى في المنزل ولذا يتعذر على الابن ان يلاحظ عمل أبيه او يشترك فيـه ، واحيانا يصعب عليه أخذ فكرة واضحة محددة لما يقوم به والده وبالاضافة الى ذلك فالبنت ترغب في المكانة الاجتماعية مثلها مثل الولد تماما ولكنها قد تسعى عادة الى تحقيق رغبتها عن طريق الزواج لا عن طريق المهنة . وقد يسهل عليها ان تخفض من مستوى طموحها المهني بينما يشق ذلك على الجنس الآخر .

ولم يعد اطفال عصرنا الحاضر يترسمون خطى آبائهم فتنتقل المهن اليهم تلقائيا عن طريق التوارث كما كان يحدث من قبل اذ ان كثيرا من

المهن والحرف كانت تنتقل فى بلدنا من الاب الى ابنه عبر أجيال طويلة . ثم أخذت معالم هذه العملية تتغير تدريجيا وتقل نسبتها وذلك بتقدم التعليم وانتشاره وصدور القرارات التى عممت مجانية التعليم ووضعت مبدأ تكافؤ الفرص وتذويب الفوارق بين الطبقات مما هيأ الفرصة للتلاميذ القادرين واعطاهم الامل فى الالتحاق بأية مهنة تناسبهم بصرف النظر من مكانة والديهم الاجتماعية . وفى كل عام ينخرط كثير من التلاميذ الفقراء فى التعليم والتدريب الذى يمكنهم من الالتحاق بمختلف الكليات الجامعية وييسر لهم سبل الحصول على المهن الفنية العليا .

ولقد عملت القرارات الاشتراكية على مساواة المراة بالرجل فمنحتها الحقوق التى حرمت منها ردحا طويلا من الزمن ، واستطاعت نتيجة لذلك أن تلتحق بالمهن التى كانت قاصرة على الرجال وحدهم ولقد اظهرت مهارة فائقة فى كثير من المهن الفنية والوظائف العليا . وبذلك لم يعد اختيار المهنة مقيدا بالجنس او الحالة الاجتماعية او المالية للاباء .

وغالبا ما يتم اختيار الفرد لمهنته قبل ان تتوافر لديه الخبرة الكافية التى تمكنه من التعرف على المهنة التى يمكن ان يلتحق بها وقبل ان يتم نضجه ليعرف حقيقة نفسه . ونظرا لهذا الاختيار غير القائم على اسس سليمة كان من الضرورى ان تتغير البرامج التعليمية وتتعدل لتناسب امكانيات التلاميذ وحاجاتهم ، كما أصبحت الضرورة تقتضى وجود خدمات التوجيه التربوى والمهنى لمساعدة التلاميذ من مختلف الاعمار على اختيار المهن التى تناسبهم .

ولقد وجه الاهتمام فى السنوات الاخيرة الى صوغ النظريات الخاصة باختيار المهنة ورأى بعض علماء النفس أن ذلك الاختيار يكون استجابة للاحوال الاقتصادية السائدة فى المجتمع . ولذا فان الظروف الخارجية المحيطة بالفرد تملى عليه الاختيار الى حد بعيد ، ومن أمثلة ذلك أن المستوى الاجتماعى والاقتصادى للاسرة التى ينتمى اليها الفرد يحدد مهنته الى درجة كبيرة . غير أن معظم علماء النفس يرون ان الاختيار المهنى يمثل جانبا من جوانب السلوك ويبحثون عن تفسير دقيق له داخل نطاق نظرية عامة للشخصية . فيفسره علماء النفس الذين تغلب عليهم نزعة التحليل النفسى على انه استجابة للحاجات اللاشعورية التى لم يتم اشباعها عند الفرد . فى حين يعتقد السلوكيون ان الاختيار المهنى مشروط بالخبرات التى تعزز طرقا معينة للسلوك على حساب طرق اخرى ممكنة .

ويمكننا ان نجمع كل ما توصل اليه الباحثون فى ميدان علم النفس المهنى خاصا بالرضا عن العمل والتوافق فيه فى نظرية واحدة ، وهى ان رضا الفرد عن عمله يتوقف على مدى تمكين ذلك العمل له من القيام بالدور الذى يجب ان يقوم به فى حياته ، وبمعنى آخر فالنمو المهنى نمو لمفهوم الذات وأن عملية التوافق المهنى ما هى الا عملية اتمام لذلك المفهوم كما ان درجة الرضا التى يبلغها الفرد تناسب درجة اتمام مفهوم الذات .

وربما كانت اهم نظريات الاختيار المهنى هى نظرية « سوبر » التى صاغها فى عشر نقاط يمكن عرضها على النحو الآتى :

١ ــ يختلف الافراد من حيث ميولهم وقدراتهم وشخصياتهم .

٢ ــ بالنسبة لهذه الخصائص يصلح كل فرد منهم للعمل فى عدد من المهن .

٣ ــ تتطلب كل مهنة من هذه المهن نموذجا مميزا من القدرات والميول وسمات الشخصية .

٤ ــ يتغير التفضيل والكفاية المهنية والمواقف التى يعمل فيها الافراد ومن ثم يتغير مفهومهم للذات مع تغير الزمن والخبرة « على الرغم من بقاء مفهوم الذات ثابتا بوجه عام من المراهقة المتأخرة حتى مرحلة متأخرة من النضج » واختيار احدى المهن والتوافق فيها عملية مستمرة .

٥ ــ يمكن جمع هذه العملية فى سلسلة من مراحل الحياة المميزة ويمكن أن تقسم هذه المراحل بدورها الى عدة أطوار .

٦ ــ يحدد نموذج العمل الذى يلتحق به الشخص وطبيعته عن طريق المستوى الاجتماعى والاقتصادى لوالديه وقدرته العقلية وسمات شخصيته والفرص التى تعرض لها .

٧ ــ يمكن توجيه النمو خلال المراحل المختلفة للحياة وذلك بتيسير عملية نضج القدرات والميول وكذلك بمساعدة الفرد على اختبار الواقع وعلى تنمية مفهوم الذات .

٨ ــ عملية النمو المهنى هى بالضرورة عملية اتمام لمفهوم الذات .

٩ ــ عملية التوفيق بين الفرد والعوامل الاجتماعية ومفهوم الذات والواقع هى عملية قيام الفرد بدوره سواء تم هذا الدور فى الخيال أو فى مقابلة التوجيه والارشاد . أو فى نواحى النشاط الواقعية فى الحياة مثل فصول المدرسة او النادى او العمل .

١٠ ــ يتوقف رضا الفرد عن العمل والحياة على المدى الذى يجد به منفذا مناسبا لقدراته وميوله وسمات شخصيته وقيمه ، كما يتوقف ايضا على موقف العمل وعلى طريقة الحياة التى يستطيع أن يلعب فيها الدور الذى يتمشى مع نموه وخبراته .

ويعرف « سوبر » العوامل المحيطة باختيار المهنة « بمحددات » الاختيار المهنى وربما كان استخدامه لهذا اللفظ امرا يوحى بحتمية ذلك

الاختيار . الا انه استخدم ذلك اللفظ بمعنى وجود علاقة بين امرين وظهور اثر مثل هذه العلاقة . وثمة عدد من العوامل النفسية والاجتماعية تؤثر فى اختيار المهنة والتوافق فيها نعتقد فى اهمية ذكرها :

الجوانب النفسية فى اختيار المهنة والتوافق فيها :

يتأثر اختيار الفرد لمهنة وتوافقه فيها الى حد كبير بالعوامل البيئية ، الا أن الفرد فى تفاعله مع البيئة ليس سلبيا وتعد خصائصه النفسية عوامل مهمة فى نموه المهنى ويمكننا ان نعرض بعض هذه العوامل على النحو الآتى : ـ

أولا ـ الذكاء والقدرات الخاصة :

يؤثر الذكاء فى النمو المهنى بطرق متعددة ، فلما كان الذكاء يتصل بالنجاح الدراسى والتحصيل فانه يعد عاملا هاما فى تحديد مدى التعليم الذى يستطيع الفرد أن يتمه ، ويؤثر مقدار حظ الفرد من التعليم فى الالتحاق بكثير من المهن ، وبوجه خاص المهن الفنية العليا . ولا شك أن بعض المهن تتطلب قدرات خاصة ، ذلك بالاضافة الى مستوى معين من الذكاء العام ، فأهمية الموهبة الخاصة فى الموسيقا او الفن واضحة لا ريب فيها . وتلعب القدرات الخاصة كذلك دورا فى التوافق المهنى فى المجالات الاخرى ، فمثلا تعتبر السرعة والدقة فى الأدراك مفيدة فى العمل الكتابى ، والقدرة على فهم العلاقات الميكانيكية هامة فى العمل الميكانيكى الذى يتطلب مستوى معينا من المهارة . وفى الاعمال التى لا تحتاج الى درجة عالية من المهارة فان الاستعدادات والقدرات الخاصة قد تكون اكثراهمية خلال فترة التعليم المبدئية عنها فى المرحلة التى تلى تلك الفترة .

ثانيا ـ الميول المهنية :

لقد حاول كثير من علماء النفس اكتشاف الاسباب التى يرجع اليها القيام باختيارات مهنية معينة دون غيرها ولم يصلوا فى النهاية الى اجابة قاطعة محددة . وقد أصبح من الواضح انه لا يوجد عامل واحد مسئول عن النمو المهنى ، وان هناك تفاعلا بين عدد من العوامل المختلفة تعتبر الميول واحدة منها بل ومن أهمها .

وثمة استعمالات متباينة لمصطلح « الميول » نجم عنها اختلاف بين علماء النفس المهنيين فى مناقشة دور الميول فى عملية أختيار الفرد لمهنته وتوافقه معها . فهناك ميول يعبر عنها الشخص لفظيا حين يفصح عن نفسه وميول تتضح فى اشتراكه الفعلى فى لون من الوان النشاط وميول يتم تقديرها عن طريق الاختبارات المقننة .

ولا ترتبط الميول التى يعبر عنها الفرد لفظيا او الميول المقيسة بالميول التى تظهر عندما يلتحق الفرد باحدى المهن ارتباطا تاما . ويسهل فهم ذلك

اذا عرفنا ان الميول ليست العامل الوحيد فى اختيار المهنة . فالميل الذى يعبر عنه الشخص فى نشاط معين قد يكون ميلا عرضيا ونتيجة لحاجة ــ لم يفصح عنها ــ الى الاستحسان او القوة او الامن او الهرب من ظروفه الراهنة .

ولا يعرف بالضبط العمر الذى يبدأ عنده ظهور الميول المهنية ، اذ يختلف وقت ظهورها باختلاف الافراد . وبالطبع فان ما يحبه الفرد وما لا يحبه يتضح فى عمر مبكر جدا . فيستطيع الاطفال ان يعبروا عن ميولهم واختياراتهم فى اجابتهمعن الاسئلة التى قد توجهاليهم بخصوصمايريدونه عندما يشتد عودهم . غير ان هذه الرغبات التى يبديها كثير منهم تتغير وتتعدل بسهولة . ويلعب الاطفال أدوارا مهنية ولو ان مثل هذه الادوار قد تبدو غير واقعية بالنسبة لمن يلاحظهم ، فالاولاد الصغار يلعبون دور رجال البوليس ورجال الاسعاف وتلعب البنات دور الام والمدرسة والممرضة ولكن الاختيار المهنى الجاد يأتى فى مرحلة متأخرة .

واحيانا يعبر الاطفال فى مرحلة الطفولة عن تفضيلات مهنية لا معنى لها كما تنعكس فىالاختيار المهنى فيما بعد . وغالبا ما تكون هذهالتفضيلات نتيجة لموهبة خاصة تظهر فى مرحلة مبكرة ، وربما يبدى بعض الفنانين والكتاب قدرات وميولا فى سن مبكرة .

وقد بينت احدى الدراسات الامريكية لفئة من العلماء البارزين فىعدة مجالات علمية متباينة وضوح الميول التى تظهر فى سن مبكرة وتكون ذات علاقة جوهرية بمهن المستقبل . فوجد ان عشرة بين عشرين عالما من علماء التاريخ الطبيعى اظهروا ميلا الى تلك المادة عندما كانوا أطفالا ، بينما لم يبد الباقون اى ميول خاصة قبل الالتحاق بالمدرسة الثانوية . وظهر ان كثيرا من رجال العلوم الفيزيائية كان لديهم ميول نحو الاجهزة الميكانيكية المختلفة فى مرحلة مبكرة من حياتهم ، وكانت معظم الميول التى ظهرت فى مرحلة مبكرة من حياة رجال العلوم الاجتماعية خاصة بالادب مما لا صلة له بعمل المستقبل فى مجال العلوم الاجتماعية .

ويبين بعض علماء النفس المختصين بقياس الميول المهنية احتمال نمو الميول جيدا بدخول التلميذ المدرسة الثانوية او قبيل ذلك . وفى منتصف مرحلة المراهقة تتضح نماذج الميول المهنية المقيسة ، وتماثل الى حد كبير ميول الراشد من حيث ثباتها واستقرارها على الرغم من التغير الذى يطرأ عليها بعد ذلك .

والميول كما تقيسها الاختبارات المقننة تتجه الى ان تبقى ثابتة نسبيا فى منتصف مرحلة المراهقة ، وقد تلاحظ الميول التى يعبر عنها الاشخاص فى سن مبكرة جدا ، ومثل هذه الميول التى تظهر فى مرحلة مبكرة قد تكون ذات أهمية مهنية ضئيلة بالنسبة للكثيرين منهم . الا انها قد تكون هامة بالنسبة للبعض . وقد تنمو زيادة الاهتمام بالاختيار المهنى خلال مرحلة المراهقة كجزء من النضج المهنى ، ويستطيع كثير من التلاميذ ان

يستفيدوا من التوجيه المهني فى منتصف تلك المرحلة ، على الرغم من أن الاختيار المهنى قد لايتم فى ذلك الوقت . ويتمكن كثير من التلاميذ من اختيار مجالات مهنية واسعة لتحديد المهنة التى سوف يلتحقون بها فى المستقبل .

ثالثا ـ عوامل الشخصية :

يعتقد ان كثيرا من عوامل الشخصية تلعب دورا هاما فى النمو المهنى ففى مهنـــة الطب مثلا قد يكون العمل غير شخصى وفنى الى حد كبير أو قد تتيسر المهنة نوعا شخصيا من النشـــاط ، وتهيىء كثير من المهن امكانية وجود مدى متفاوت من العلاقات الشخصية ، ففى مجال التربية توجد فروق فى العمل ناشئة من الفرقة التى يقوم المعلم بالتدريس فيهـــا ونوع المادة وما الى ذلك . وثمة فروق هائلة فى المسلك الانسانى نفسه ، فقد يستعمل المعلم المادة التى يدرسها كوسيلة للانسحاب عن الناس والابتعاد منهم او كوسيلة تجعله أكثر صلة بهم وقربا منهم .

وبالاضافة الى ما سبق قد تختلف دوافع الافراد فى المهنة الواحدة ، فالشخص ذو الميول العلمية والنابغ فى ذلك الميدان قد يكون شخصا قلقا وربما استغل انصرافه الى المشكلات العلمية غير الشخصية كوسيلة تبقيه بعيدا عن المشكلات الانسانية ، وعلى العكس من ذلك فقد يجد اشخاص آخرون فى العلم منفذا للتعبير عن اهتمامات الانسان العميقة .

الجوانب الاجتماعية فى اختيار المهنة والتوافق فيها :

تؤثر كل من الخصائص النفسية والعوامل الاجتماعية فى الفرد ولكنها تتفاعل فيما بينها معدلة ومغيرة بعضها بعضا ، فمثلا تعتبر الميول المهنية وسمات الشخصية مكتسبة الى حد كبير يتعلمها الفرد فى بيئته ، وتعتبر طبقته الاجتماعية جزءا هاما من تلك البيئة .

ففى مرحلة الطفولة المبكرة ، يحدث قدر كبير من التعلم المهم عندما تكون البيئة المباشرة المحيطة بالفرد هى المنزل والجيران . وتؤثر مكانة الوالدين الاجتماعية والاقتصادية فى نوع المثيرات الثقافية التى يتلقاها الطفل وتؤثر الى حد ما فى نوع الاشخاص الذين يقابلهم . وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة ينتقل الى بيئة أقل فى تجانسها من بيئته السابقة ولكنه يحمل اليها معه كل ما سبق له ان تعلمه ، وقد يتعدل ذلك نتيجة لخبراته الجديدة .

وتؤثر مكانة الاسرة فى حالة التلميذ الاجتماعية فى بيئته المحلية وقـــد تؤثر فى علاقاته الشخصية ، كما ان امكانيات الاسرة المالية تؤثر فى مرحلة الدراسة التى يتمها ، فكثير من الاطفال الفقراء لا يلتحقون بالمدرسة الثانوية ـ على الرغم من مجانية التعليم ـ وقد لا يرجع ذلك الى ظروفهم المالية

فقط ، ولكن الى اسباب أخرى منها عدم تشجيع الاخرين لهم أو عدم ميلهم الى اتمام دراستهم .

ولا شك ان مهنة الوالد غالبا ما تؤثر مباشرة فى نوع المهنة التىيختارها الابن لنفسه ، فعلى الرغم من ان غالبية الابناء لا يلتحقون بنفس مهن آبائهم الا ان هناك احتمالا اكبر من التحاقهم بتلك المهن عن غيرهم .

حاجتنا الى التوجيه التربوى والمهنى :

لما كانت القرارات المهنية هى المشكلة الرئيسية التى تواجه غالبية التلاميذ فى مرحلة الدراسة الثانوية ، كان من اللازم ان نعتنى بالتوجيه التربوى والمهنى فى مدارسنا وان يتسع مجاله فيتضمن المساعدة التى تقدم الى التلميذ ليواجه مشكلاته واختياراته لان الحياة الناجحةالسعيدة تتوقف الى حد بعيد على الاختيار المهنى الحكيم وعلى النجاح فى المهنة .

ويهدف التوجيه المهنى بوجه عام الى ما يأتى :

١ ــ مساعدة التلميذ على اكتساب بعض المعلومات عن خصائص ووظائف وواجبات ومزايا مجموعة معينة من المهن التى يحتمل ان يتم اختياره لواحدة منها .

٢ ــ تمكينه من معرفة القدرات العامة والخاصة والمهارات التى تتطلبها مجموعة من المهن التى هى موضع الاعتبار وكذلك المؤهلات اللازمة للالتحاق بها مثل السن والاعداد والجنس .

٣ ــ تهيئة الفرصة امام التلميذ لاكتساب خبرات سواء فى المدرسة او خارجها حتى يتزود بالبيانات الخاصة بظروف العمل ويعمل على الكشف عن قدراته وتنمية ميوله وتطويرها .

٤ ــ مساعدة التلميذ على تكوين وجهة نظره الخاصة بالاسس المهنية لاختيار احدى المهن ، كالخدمة التى يمكن ان يسديها الفرد الى مجتمعه والرضا الشخصى عن المهنة والاستعدادات اللازمة للعمل المطلوب .

٥ ــ مساعدة التلميذ على اكتساب طريقة فنية لتحليل البيانات المهنية وعلى تنمية عادة تحليل مثل هذه البيانات لديه قبل اختياره النهائى .

٦ ــ مساعدته على الحصول على بيانات عن نفسه ، مثل التعرف على قدراته العامه والخاصة وميوله التى يحتاج اليها للقيام باختيار مهنى حكيم .

٧ ـ تمكينه من الحصول على بيانات خاصة بالتسهيلات التى تقدمها مختلف المعاهد التعليمية وشروط الالتحاق بها وما الى ذلك .



وخلاصة القول ينبغى على المدارس ان تتبنى برامج للتوجيه فى مرحلة الدراسة الاعدادية والثانوية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية مهنية وأن تيسر لتلاميذها بيانات كافية عن مختلف المهن . كما يجب ان تقوم بتطبيق الاختبارات النفسية المقننة الخاصة بقياس القدرات والتحصيل والميول لتعين التلميذ على ان يفهم امكانياته اذا قورن بغيره من التلاميذ . كما ان المناقشات الجمعية أو الفردية التى يمكن ان تتيحها مع اخصائى التوجيه تساعد التلاميذ على فهم ما تعنيه الفروق الفردية فى القدرات والميول بالنسبة للمهن المختلفة . والحقيقة ان غالبية مدارسنا لا تيسر مثل هذه الخدمات لقصور برامج التوجيه والارشاد النفسى بها أو لعدم وجودها بالمرة .

ويجب أن نسلم بان كل تلميذ يحتاج الى توجيه تعليمى ومهنى ، وان مثل ذلك التوجيه لا يكون فعالا مثمرا اذا املى على التلميذ لانه يتطلب مساهمة نشطة ايجابية من جانبه ، ويقتضى ايضا وجود اخصائى ملم بالبيانات الخاصة بمختلف المهن والميول والاستعدادات الشخصية ، ويكون كذلك ذا بصيرة بدوافع الانسان وقادرا على مساعدة الفرد على ان يفهم ذاته .

التليفزيون ووظيفة المدرس

للدكتور فتح الباب عبد الحليم
والاستاذ محمد محمد كمال
بادارة الوسائل التعليمية

دخل التليفزيون حياتنا منذ حوالى ثلاث سنوات ، وبين الحين والاخر يملأ آذاننا وأبصارنا بمحاولات جديدة تزيد من فرص استخدامه لصالح الشعب . فبعد ان كانت برامجه قاصرة على الترويح والاعلام ، اذا بها أيضا تحاول خدمة أغراض التعليم فى المدارس والجامعات ، وكذلك يجرب المسئولون محو الامية باستخدام التليفزيون ، ثم تبدأ بعض الكليات فى ادخال التليفزيون ذى الدائرة المغلقة ضمن اجهزتها التعليمية .

وقد كان للتجاوب المتوقع للتوسع فى استخدام التليفزيون فى التعليم اثره فى التوجيه الى تقديم هذا المقال لعله يشارك بتوضيح جوانب الصورة الكبيرة لاستخدام التليفزيون فى دور العلم ، ويساعد المسئولين فى جهودهم لتدبير المعلمين فى المستويات المختلفة لمقابلة الفيض الهائل من المقبلين على التعليم فى جمهوريتنا الصاعدة .

صورة الموقف التعليمى :

لا شك أن استخدام التليفزيون فى التعليم يغير فى مقومات الموقف التعليمى داخل حجرة الدراسة ، واول مظاهر هذا التغيير وجود مدرس فى استديو التليفزيون (*) يظهر أثره وفعله فى حجرة الدراسة ، ويشارك مدرس الفصل فى تكييف الموقف التعليمى ، وبهذا يدخل فى عملية التعليم تنظيم جديد من أهدافه تحديد هذه المشاركة بين مدرسى التليفزيون ومدرسى المدرسة ، ويتناول أربع نواح هامة هى :

(*) عندما يستخدم التليفزيون فى التعليم ، يقوم بعملية التدريس شخصان . احدهما يؤدى عمله من داخل استوديو التليفزيون تظهر صورته على الشاشة الصغيرة فى اجهزة الاستقبال التليفزيونى داخل حجرات الدراسة ، ويعرف باسم مدرس الاستديو . اما الاخر فيؤدى عمله الى جانب اجهزة الاستقبال بين التلاميذ فى حجرات الدراسة ويعرف باسم مدرس الفصل .

اولا ـ المركز الاجتماعى Social status لمدرس الفصل بين تلاميذه مع وجود التليفزيون .

ثانيا ـ تحديد أثر التليفزيون كوسيلة تعليم على أصل من الاصول الهامة فى علم المناهج ، وهو **استقلالية المنهج**

ثالثا ـ بيان ما تتوقعه المدرسة من التليفزيون كعنصر جديد دخل فى نطاق الموقف التعليمى .

رابعا ـ تقسيم العمل بين مدرس الاستديو ومدرس الفصل .

أولا ـ **المركز الاجتماعى :**

يواجه المدرس غير المتعود على استخدام الوسائل التعليميـــة التى تعرض المشاركة فى التوجيه كالرحلات ، واستدعاء المختصين ، أو العلماء الى حجرة الدراسة بعض المشاكل عند استخدامه للتليفزيون فى التعليم ، وبخاصة اذا تراوحت البرامج التليفزيونية فى العدد بين برنامجين الى خمسة اسبوعيا ، اذ لا يكون مدرس الفصل عندئذ هو الحاكم بامره فى حجرة الدراسة بل يشاركه مدرس الاستديو فى التوجيـــه والتنظيم ، وينافسه فى مكانته الاجتماعية بين التلاميذ . ومن هنا يجد هذا المدرس ان من الصعب عليه اعادة النظر فى دوره التعليمى لانه اذا اعتبر نفسه مصدرا لتقديم المادة العلمية فى الفصل واجه منافسا خطرا يفرض نفسه عليه فرضا ـ هذا المنافس هو مدرس الاستديو الذى تتصف دروســه بالحجية ، وقوة النفوذ ، والكفاءة ، والفاعلية (*) ـ وشعر بالنقص ، وكأنه مجرد تابع ينفذ الخطط التى يرسمها له المدرس الاول « مدرس الاستديو » ، فيحس بهبوط مكانته فى أعين تلاميذه اذا قارنوه بشخصية مدرس الاستديو الجذابة على شاشة التليفزيون .

وقد يصيب مدرس الفصل شىء من القلق يمنعه من التروى فى حزم الامر ، فيقاوم برامج التليفزيون ويعارضها سرا أو علانية ولهذا يعترض بعض المدرسين على برامج التليفزيون زاعمين انها موضوعات قاصرة ، وان الممتاز القليل منها يؤدى الى اضعاف سلطة المدرس ومكانته امام التلاميذ ولكنهم لا يجاهرون بهذا الشطر الثانى من زعمهم ، بل يتخذ الخوف على هذه المكانة اقنعة مختلفة منها ان استخدام التليفزيون يؤدى الى سوء النظام فى المدرسة ويعرقل سيرها ، ومنها ان استخدامه يتعارض تعارضا واضحا مع استقلالية المنهج ولا مركزيته Curriculum Autonomy

---

(*) يكتسب مدرس التليفزيون ودروسه هذه الصفات لظروف كثيرة تدخل فى طبيعة التليفزيون كوسيلة تعليم ، وفى عملية التحضير لاستخدامه ولا يتسع المجال لذكرها هنا .

وهذه أثيرت بشكل كبير جعلنا نفرد لها مكانا خاصا في هذه المنافسة ، وقد كان البعض الاخر من المدرسين صريحا فى المعارضة زاعمـــا ان انتشار استخدام التليفزيون فى التعليم قد يؤدى بهم الى البطالة .

وقد طمأن علماء التربية المختصون فى وسائل التعليم هذا البعض فى اكثر من مناسبة قائلين ان التليفزيون عون للمـــدرس وليس بديلا له ، **وان العملية التربوية عمليـــــة انسانية لا تستغنى عن العنصر البشرى « المدرس فى المدرسة » الذى يوجهها توجيها مباشرا مع التلميذ** لتحقيق الاهداف التى رسمها المجتمع فى اطار شكلها الخاص بالتلميذ كفرد .

ثانيا ـ **استقلالية المنهج**

يواجه مدرس الفصل فى استخدام التليفزيون صعوبة التوفيق بين فكرة استقلالية المنهج وتفرده بوضعه والقيود التى يفرضها التليفزيون كموجه عام . **فالاتجاه بين المدرسين فى جميع مراحل التعليم انهم يريدون ان يدرسوا ما يعتبرونه الافضل ، فى الظروف التى تبدو لهم اكثر ملاءمة وبالطريقة التى يشعرون انها اعمق أثرا .**

ولكن طبيعة التليفزيون التعليمى كبرامج موجهة الى جماعات متعددة تضيق بهذا الاتجاه ، لانها تضع الخطوط العريضة لموضوعات الدراسة ، ولتتابع الوحدات والموضوعات التعليمية بل قد تقدر الوقت الذى يخصص لكل منها ، فمن الطبيعى اذن ان يستاء المدرسون من هذه القيود ، حتى ولو كان استخدام التليفزيون فى التعليم محصورا داخل جامعة واحدة او مدرسة واحدة ، وقد يكون اكثر المدرسين استياء منه هم الاكثر تمسكا بالطرق الحديثة فى التعليم .

وتزداد المسألة تعقدا اذا غطت برامج التليفزيون التعليمى مدينة ما ، أو محافظة باكملها ، وشملت الجمهورية كلها . لانه بذلك يبدو موحدا للمناهج ، وموحدا لطرق التعليم توحيدا يتجاهل الاحتياجات المحليـــة ونواحى الاهتمام فيها . وقد ينظر المدرس الى التليفزيون التعليمى فى مثل هذه الحالات على انه خطوة فى اتجاه تدعيم المركزية ، واشاعـــة الطابع العسكرى .

اذا طرحنا موضوع التليفزيون جانبا وجدنا عوامل كثيرة غيره تحد من هذه الاستقلالية حتى فى البيئات المحلية ، ومن هذه العوامل الكتب المقررة ، ونظم الامتحانات الموحدة . وقد اثبتت الكتب المدرسية بالذات انها عون كبير للمدرس حتى دفعت بعض المعلمين الى التغاضى عن توجيهات المنهج وتنظيماته مختارين ، فاستبعدهم الكتاب واتبعوا ما جاء به من حيث ترتيبه ومقدار المادة التى يعرضها .

نحن نصف اولئك المدرسين الذين يخضعون للكتب المدرسية المقررة بانهم غير مبتكرين يجمدون مناهج الدراسة **ولا نرضى ان يحل التليفزيون محل الكتاب فيستبدل المدرس سيدا بآخر .**

ولكن نرى ان المدرسين الذين استطاعوا ان يتبعوا اسلوبهم الخاص فى تنفيذ المنهج ولم يخضعوا للكتاب خضوع العبد للسيد لا تلزمهم طبيعة التلفزيون التعليمى بالتنازل عن استقلالية المنهج ، وانما يفرض عليهم المرونة التى تسمح بايجاد المحور الواحد المتشابه بين جميع المدرسين .

هذا من ناحية ذكر السوابق التى اثرت فى هذه الاستقلالية ، وهونت من شأن اللامركزية المنهجية . ولكننا من ناحية اخرى نجد ان استقلالية المنهج اللازمة لتدارك الاحتياجات المحلية الخاصة بكل قطر او اقليم او محافظة لا **تحتم ان يكون وضع المنهج كله شيئا محليا بين المدرس والمدرسه وانما تفرض وجود المرونة فحسب ،** المرونة التى تسمح للمدرس بالتعديل وهكذا نجد المنهج الاساسى فى مختلف المدارس فى ج . ع . م . والبلاد العربية الاخرى على درجة كبيرة من التوحيد ، وهو مع ذلك لايمنع مدرسة بان تقابل احتياجاتها المحلية . وحتى فى المدارس الامريكية ــ وهى التى تتمسك كثيرا بهذه الاستقلالية ــ لا يقتصر التوحيد فى المناهج هناك على تقرير كثير من الموضوعات الدراسية فى كل مكان من البلاد ، بل قد لاتجد اختلافا جوهريا بين الولايات المختلفة فى تحديد الفرقة الدراسية التى تدرس فيها هذه الموضوعات . واستجابت هذه المدارس الى الاتجاهات التى تدعو الى التوحيد فى المجتمع الامريكى ، فاستخدمت الكتب المدرسية التى توزع على مستوى الدولة كلها ، ثم عملت على الاستفادة من الافكار والخبرات والاتجاهات الجماعية التى تنبثق من خلال الاجتماعات التى تعقد ، او المطبوعات التى تطبع على مستوى الدولة أيضا .

بذلك يبدو **ان المدرسين غير مطالبين عنــد استخدامهم التليفزيون التعليمى بالتخلى عن استقلالية المنهج ، وانما مطالبون بافساح صدورهم لتقبل الجزء المشترك بين الجميع الذى يقدمه التليفزيون** ويركز عليه وهو فى ذلك شبيه بالعوامل الاخرى الموجودة فعلا والتى لا تحد من حريتهم فى المنهج بدرجة كبيرة ، وهى عوامل الوحدة الوطنية والاجتماعية ووحـدة الهدف ووحدة الموضوع .

ثالثا ــ ما تتوقعه المدرسة من التليفزيون

اذا سلمنا بان مدرس الفصل سيتنازل عن بعض استقلاله فى معالجة المنهج المدرسى نظير استخدام التليفزيون التعليمى ، فما المكسب العـائد على المواقف التعليمية من هذا الاستخدام ؟ يتوقع المدرس ان يجد فى العناصر التى يضيفها مدرس الاستديو الى الموقف التعليمى ما يأتى :

ا ـ توفر الامتياز فى محتويات المنهج :

يتوقع مدرس الفصل ان يتوفر فى دروس التليفزيون احسن ترتيب للمادة العلمية بالنسبة لصف الدراسة المعنى بها ، فتتمشى مع النتائج القاطعة للبحوث فى المناهج ، والقيادة التربوية السليمة ، وتعرض لاحدث الاتجاهات ولنقاط المنهج الهامة ، ولاحدث ما فى المادة الدراسية من تطور ؛ حتى يتسنى له أن يؤمن كل الايمان بامتياز ما يقدمه التليفزيون التعليمى ثم ضرورته .

ب ـ الكفاءة العالية فى عرض المدرس

يرى مدرس الفصل أن عند مدرس الاستديو الوقت المتسع لتحضير المدرس ، فاذا اضيف ذلك الى ما يجب أن يتوفر له من دراية كافية بأحدث أساليب التعليم والطرق الخاصة بتدريس المادة المعنية ، وجب عليه أن يعطى موضوعات هامة فى وقت قصير ، وبطريقة ناجحة .

ج ـ عمق التأثير على التلاميذ وتعويض النقص فى المدرسة .

يرى مدرس الفصل أن مدرس الاستديو يستطيع أن يستخدم أنواعا عديدة من وسائل التعليم ، وأن يستخدم الاجهزة التى يجرى عليها العمليات والتجارب الباهظة التكاليف ، والتى لا تتوفر فى حجرات الدراسة العادية ، ويستطيع كذلك أن يستعين بالخبراء وأساطين المادة العلمية كلما احتاج الامر ، فيزيد من أثر المدرس على التلاميذ ، واستجابتهم له .

رابعا ـ تقسيم العمل بين مدرس الاستديو ومدرس الفصل

رأينا فى الفقرات السابقة أثر التلفزيون على شعور المدرس نحو التلفزيون . بقى أن نسأل عن الدور الذى يقوم به مدرس الفصل والشركة التى بينه وبين مدرس الاستديو . ويتناول ذلك مسائل هامة يبرز فى مقدمتها سؤالان هما : **اذا قام مدرس الاستديو بدور العارض لموضوع الدرس ، والموضح لعناصره ، فاى وظيفة اذن تبقى لمدرس الفصل ؟ ومن منهما يرعى الفروق الفردية بين التلاميذ ؟**

يقع على عاتق مدرس الفصل بصفته فنيا متخصصا عبئين اساسيين لا يمكن أن تقوم بهما أى آلة أو ماكينة ؛ **فهو ينظم المواقف التعليمية ويديرها ، وهو الرائد والمستشار الخاص بكل تلميذ كفرد** . ويتطلب القيام بهاتين المسئوليتين على خير وجه مهارة فنية شاملة ، ويحتاج الى كل الوقت الطويل الذى لا يستغل فى الاستقبال التلفزيونى .

فيجب على مدرس الفصل كمنظم للمواقف التعليمية ، أن يهيىء المواقف المناسبة ليتمكن التلاميذ من أن يتعلموا ويحققوا الاهداف التعليمية المرسومة ، وقد تشمل هذه المواقف الفصل بأكمله ، كوحدة واحدة أو كمجوعات أو افراد مستقلين ، وقد يتطلب الموقف مجموعة من الفصول معا ، وقد تتطلب هذه المواقف قيام التلاميذ او الطلاب بقراءة شيء ما ثم مناقشته ، أو ممارسة عملية ما والتدرب عليها ، أو اجراء بحث واستقصاء أو تجارب معملية ، أو نشاطا ابتكاريا فى ممارسة الفنون المختلفة كالموسيقى او الفنون التشكيلية والاداب ، أو اى انواع أخرى من النشاط . وقد يستخدم المدرس لذلك أنواعا مختلفة من الوسائل التعليمية ، مثل الراديو وأجهزة التسجيل ، والسينما ، ومعامل اللغة والمطبوعات ، وماكينات التعليم والرحلات التعليمية ، او عينات من المتحف ، وأجهزة المعامل .

ويحتاج المدرس فى قيامه بهذا الدور الى معرفة تلاميذه معرفة توفر له المقدرة على تحديد احتياجاتهم ، وتقدير تقدمهم والمواقف التعليمية اللازمة لهم . ويحتاج أيضا الى دراية كاملة بموضوع الدرس حتى يستطيع أن يربطه بأنواع النشاط التعليمى الناجحة . ويحتاج كذلك الى الخبرة العملية بالوسائل التعليمية والمواد والمصادر العلمية المختلفة حتى يتقن استغلالها والاستفادة بها ، وهو فى النهاية محتاج لتفهم أهداف التعليم تفهما واضحا حتى يستطيع ان يهيىء لتلاميذه تحقيقها بما يقدمه من موضوعات وخدمات .

ومن أكبر العقبات التى تقف فى طريق المدرس عند استغلاله وتنظيمه للمواقف التعليمية المناسبة ، قلة الوقت الذى يتوفر له ليقضيه فى تخطيط هذه المواقف وتنظيمها والاعداد لتنفيذها ، فالمدرسون فى الحياة المدرسية العادية — بدون استغلال التلفزيون — مثقلون بعملية عرض الدرس وعناصره ولا يضيع وقتهم فى عرض الدرس فحسب بل فى ترتيب المادة العلمية وتحضيرها للعرض . فاذا أخذ التلفزيون على عاتقه هذا العبء ، عبء الوصف والعرض والتقديم ، وفر لمدرس الفصل الوقت لتنظيم التعليم الفردى والجماعى .

أما دور مدرس الفصل كرائد وكمستشار خاص لتلاميذه فهو دور فى غاية الاهمية فى التعليم ، ولم تتأكد الاهمية العظمى **للتعليم والارشاد الفردى فى** وقت ما بمثل ما تأكدت به اليوم نظرا لطغيان سمات اللافردية التى عمت المجتمع بسبب الازدحام المعيشى فى المدن ، وتغير طبيعة حياة الاسرة . حتى نسبت الزيادة فى معدل تشرد الاطفال الى نقص الاطمئنان النفسى عند الاحداث من ضحايا الاسر المتفككة وضحايا اغفال الآباء للابناء ، وهجرة العمال ، والتوتر والخوف وعدم الثقة فى ظروف الحياة .

لا تستطيع اى آلة ميكانيكية او كهربية ان تلعب دور الرائد والموجه فى التعليم . لان المدرس الانسان وحده هو الذى يتمكن من ان يدرس لتلاميذه مايحتاجون . ويتحقق من توفية احتياجاتهم ، ويوفر لهم التوجيه العقلى والانفعالى اللائم . وهنا نذكر التلفزيون للمرة الثانية على أنه مساعد لمدرس الفصل ، فبينما مدرس الاستديو يصف ويعرض ، يستطيع مدرس الفصل ان يلاحظ اثر ذلك على التلاميذ ، وردودهم السلوكية تجاهه . وعندما يعمل مدرس الفصل فى تنظيم المواقف التعليمية ، يستطيع أن يستغل الظروف المناسبة للتوجيه الملائم .

من الطبيعى اذن أن تقع مسئولية مراعاة الفروق الفردية على عاتق مدرس الفصل ، فمتى تتوفر له الحرية لمراعاتها بين التلاميذ أو بين فصول الصف الواحد فى المادة الواحدة ؟

يتوفر له ذلك فى وقت الدرس المتبقى بعد استقبال البرامج المذاعة فى التلفزيون ، ولكن النسبة المثلى بين مقدار الوقت المخصص للاستقبال التلفزيونى ، والوقت الذى يستغله مدرس الفصل فى مراعاة هذه الفروق وفى انواع أخرى من النشاط يختلف باختلاف الموضوع واختلاف المرحلة الدراسية . ولا يزال مجال البحث والدراسة فيها مفتوحا .. وان كان الاتجاه يسير فى صف تقصير وقت الاستقبال التلفزيونى وزيادة الوقت المتروك لمدرس الفصل لمراعاة الفروق الفردية ولنواحى النشاط التعليمية الاخرى كلما تدرب المدرسون على استخدام التلفزيون فى التعليم . ويرجع عدم التناسب بين الوقت المخصص للاستقبال التلفزيونى ووقت المدرس فى المدرسة بمعنى زيادة الاول على الثانى الى الاخفاق فى ادراك قيمة النشاط الفردى أو الجماعى وأهميته من جهة ، والى اغراء التلفزيون واستحواذه على الناس من جهة أخرى .

ومن سوء الحظ أن بعض مدرسى المدارس يصرفون جزءا طويلا من وقتهم — بعد الاستقبال التلفزيونى — فى تكرار عرض موضوع الدرس وتفاصيله ، فوجدنا فى التعليم العالى مثلا أن المحاضرات الصرفة أو الممزوجة بالعروض العملية هى النشاط التعليمى المنتشر ، بينما تقل الدراسات العملية وتنظيمات التعليم الفردى ، وجماعات المناقشات والندوات ، وفى المدارس الثانوية ينساق المدرس أيضا فى الوصف والعرض دون انتباه منه للعمل الفردى ، وحتى مدرس المرحلة الابتدائية يميل الى استهلاك اغلب وقت الحصة فى كلام يزيد فى مجموعه عن جملة ما يتكلمه تلاميذه على كثرتهم * .

---

* **هذه المشاهدات من خبرتنا مع المدرسين فى امريكا ، وقد تأيد بعضها فى بلادنا عند ملاحظتنا لبعض الفصول الدراسية التى تستخدم التليفزيون فى محو الامية .**

اذا عرف المدرسون دورهم الصحيح فى حجرة الدراسة على أنه فى أساسه دور تنظيم المواقف التعليمية وتقديم المشورة للطلبة وتوجيههم ، لم يروا فى التلفزيون التعليمى تهديدا أو منافسة . وأصبح تقديم الدروس وعرضها نوعا واحدا من المواقف التعليمية التى اذا ما فوض المدرس أمرها الى التلفزيون تمكن من تركيز وقته وجهده على تنظيم وتنفيذ أنواع أخرى من المواقف التعليمية الفردية والجماعية التى تأخذ فى حسبانها الفروق الفردية فى الحاجات والرغبات ومستويات التحصيل ، وأصبح مدرس الاستديو الذى يختص بعرض الدرس زميلا أو شريكا فى عملية التعليم ككل .

ان مدرس الفصل وحده هو الشخص الفنى المتكامل الذى يدرس لتلاميذه كأفراد ، ويشخص احتياجاتهم ، ويقدم لهم العلم والمشورة التى تمكنهم من ان يحققوا أهداف التعليم . ومن هذا العمل الكبير وحده يشتق رضاءه عن نفسه ويلمس وفاءه لعمله وجزاءه من خلال علاقته المباشرة وجها لوجه مع التلاميذ .

مؤتمرات :

من مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول العربية

(بغداد ٢٢ ـ ٢٩ فبراير ١٩٦٤)

ميثاق الوحدة الثقافية العربية

استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الامة العربية . وايمانا بأن وحدة الفكر والثقافة هى الدعامة الاساسية التى تقوم عليها الوحدة العربية ، وبأن الحفاظ على التراث الحضارى العربى وانتقاله بين الاجيال المتعاقبة وتجديده على الدوام ، هو ضمان تماسك الامة العربية ونهوضها بدورها الطليعى الابداعى فى مجال الحضارة الانسانية والسلام العالمى المبنى على أسس العدل والحرية والمساواة .

وتنفيذا لما جاء فى ميثاق جامعة الدول العربية ، ومتابعة لما حققته المعاهدة الثقافية التى أبرمت بين الدول العربية فى سنة ١٩٤٥ .

واعتزازا بانضمام أجزاء من الوطن العربى الى جامعة الدول العربية بعد خلاص هذه الاجزاء من ربقة الاستعمار .

وتطلعا الى استعادة العرب أراضيهم المقدسة المغتصبة واستكمالهم حريتهم فى سائر أجزاء وطنهم . وانطلاقا لما حققه مؤتمر الذروة بين ملوك العرب ورؤسائهم من وحدة الهدف ووحدة الصف فى مجالات واسعة من حياة الامة العربية .

ولما للتعاون فى ميادين التربية والثقافة ورقيها من آثار فعالة فى الانسان والمجتمع العربى والقومية العربية على الصعيد العالمى :

بما يؤدى اليه هذا التعاون من ضمان حقوق الانسان العربى فى التعليم والحرية والكرامة والرفاهية وتمكينه من الاسهام فى خدمة مجتمعه .

وبما يؤدى اليه هذا التعاون من تطور هذا المجتمع وتقدمه على أسس متينة من قيمه الروحية الاصيلة ، ومن العلوم الحديثة وتطبيقاتها .

وبما يؤدى اليه هذا التعاون من ابراز الشخصية العربية فى المجال

العالمى وقدرتها على الوقوف فى وجه قوى البشر العالمية المتمثلة فى الاستعمار والصهيونية ، واسهامها فى اقرار السلام العالمى ، وقيامها بدورها التاريخى فى بناء الحضارة الانسانية وتقدمها .

توافق الدول العربية على الميثاق التالى للوحدة الثقافية العربية :

(المادة الاولى)

يكون هدف التربية والتعليم :

تنشئة جيل عربى واع مستنير ، مؤمن بالله ، مخلص للوطن العربى يثق بنفسه وبأمته ، ويدرك رسالته القومية والانسانية ، ويستمسك بمبادىء الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا الانسانية فى السلوك الفردى والجماعى .

جيل يهيىء لافراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة ، ويملكوا ارادة النضال المشترك واسباب القوة والعمل الايجابى ، متسلحين بالعلم والخلق ، كى يسهموا فى تطوير المجتمع العربى والسير به قدما فى معارج التطور والرقى ، وفى تثبيت مكانة الامة العربية المجيدة ، وتأمين حقها فى الحرية والامن والحياة الكريمة .

وتعمل الدول الاعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التى تنهض بهذا الهدف العام ، وعلى تعيين اهداف التربية فى جميع مراحل الدراسة وابرازها فى مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الامة العربية على تربية شبابها من آمال .

(المادة الثانية)

تتعاون الدول الاعضاء تعاونا كاملا فى ميادين التربية والثقافة والعلوم وارساء دعائمها على أساس من التكافل والتكامل ، وتعمل بصفة خاصة على تنسيق أنظمتها التعليمية وتطويرها ، وعلى تبادل الخبرات والمعلومات وثمرات البحوث العلمية والنفسية ، وتبادل الاساتذة والمدرسين والخبراء وقبول الطلبة بالمدارس والمعاهد والجامعات ، وتقديم المساعدات الفنية والمشاركة فى انشاء معاهد البحوث ومراكزها ، وعقد المؤتمرات والحلقات الدورية والتدريبية وتيسير انتقال المطبوعات العربية ، وتنسيق الوان النشاط الرياضى والفنى ، وتحقيق التعاون بين الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشئون حكومية وغير حكومية .

(المادة الثالثة)

توافق الدول الاعضاء على تطوير الاجهزة الثقافيـة بجامعة الدول العربية « الادارة الثقافية ومعهد المخطوطات العربية ومعهد الدراسات العربية العالية » ، الى منظمة واحدة تشملها جميعا فى نطاق جامعة الدول العربية فى « المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة » وفقا للدستور الذى يقره مجلس الجامعة بناء على مقترحات المؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم لتتولى هذه المنظمة تنظيم الجهود المشتركة التى تقوم بها الدول الاعضاء فى سبيل تحقيق هذا الميثاق وفقا لدستورها .

(المادة الرابعة)

تعمل الدول الاعضاء على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق انظمة التعليم فيها . وبخاصة توحيد السلم التعليمى وتوحيد اسس المناهج وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، ومستوى الامتحانات وقواعد القبول ، وتعادل الشهادات . وأساليب اعداد المعلمين ، وادارة المؤسسات التعليمية .

(المادة الخامسة)

توافق الدول الاعضاء على تنسيق التعليم الجامعى والعالى ، ومراكز البحوث ومعاهده الجامعية ، فيما بينها بحيث يسهل تبادل الخبرات فى هذا المجال . وتعمل الدول على توحيد الدرجات العلمية او تعادلها ، وعلى تنشيط البحث العلمى .

ويشكل مجلس أعلى لتنسيق التعليم الجامعى فى الوطن العربى بالتعاون مع الجامعات العربية والجهات المسئولة عن التعليم العالى . لتحقيق هذا التنسيق من جميع وجوهه .

كما تعمل المنظمة على انشاء اتحاد للجامعات العربية ، وتشجع الجامعات العربية على الانتساب اليه .

(المادة السادسة)

تتعاون الدول الاعضاء على تطوير انظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق الزام التعليم فى مرحلته الابتدائية على الاقل ، ومحو الامية ،وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه ، وتمكين ذوى الاستعدادات من التعليم العالى ،

والعناية بالتعليم الفنى على ان يتم ذلك ضمن مخيط عام يهدف الى التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد العربية .

(المادة السابعة)

تتفق الدول الاعضاء فيما بينها على تبادل انشاء المعـــاهد العلمية والتعليمية والمراكز الثقافية فى بلادها وخاصة المعـــاهد العلمية ذات التخصص الدقيق . وتعنى باصدار المجلات الدورية فى مختلف ميـــادين العـــلوم .

(المادة الثامنة)

تعمل الدول الاعضاء على تنشئة الاجيال الصاعدة على التمســـــك بمبادىء الدين .

(المادة التاسعة)

توافق الدول الاعضاء على النهوض بتعليم البنـــات وفقا للمبادىء الدينية والقيم العربية ، والتقدم العلمى الحديث ، مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المراة بان تكون اما ومواطنة صالحة فى المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما تتمشى مع مسئولياتها فى المجتمع

(المادة العاشرة)

توافق الدول الاعضاء على ان تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث فى مراحل التعليم كلها وعلى الاقل فى المرحلتين الابتدائية والثانوية وفى الوقت نفسه تعمل الدول العربية على توثيق صلة طلابها بالثقـــافة الادبية والعلمية والفنية الحديثة ومساعدتهم على اتقان الوسائل اللغوية التى تمكنهم من استيعاب هذه الثقافة .

(المادة الحادية عشرة)

تعمل الدول الاعضاء فى المجال الثقافى على تعريف أبنائها بالاحـــوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فى سائر البلاد العربية ، وذلك بواسطة الكتب المدرسية وبواسطة التليفزيون والاذاعة والتمثيل والصحافة او بغيرها من الوسائل ، وبانشاء متاحف للحضارة والثقـــافة العربية ، وبامدادها بما ييسر نجاحها ، واقامة معارض دورية للفنـــون والمنتجات الادبية ومهرجانات عامة ومدرسية فى البلاد العربية .

(المادة الثانية عشرة)

توافق الدول الاعضاء على تأليف « الكتاب الام » الذى يعد المرجع الرئيسى لما يؤلف من الكتب المدرسية فى تاريخ البلاد العربية وحضارتها وجغرافيتها ولغتسها وادبها ومقومات المجتمع العربى .

(المادة الثالثة عشرة)

تؤكد الدول الاعضاء اهمية العناية باعداد المعلم العربى روحيا بتزويده بالمبادىء الدينية والقيم العربية الاصيلة ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ومهنيا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميا بتزويده بأساس علمى متين فى مواد تخصصه ، وذلك ايمانا بان المعلم هو من أهم العوامل فى تنفيذ السياسة التعليمية ، وتحقيق التطور القومى والاصلاح الاجتماعى .

(المادة الرابعة عشرة)

تساعد الدول الاعضاء وفقا لاوضاعها ونظمها الخاصة على انشاء منظمة للمعلمين فى كل منها لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية ، ورفع مستوى المعلم العربى ، على أن يجمع هذه المنظمات اتحاد المعلمين العرب .

(المادة الخامسة عشرة)

تتعاون الدول العربية فيما بينها على احياء التراث العربى - الفكرى والفنى - والمحافظة عليه ونشره وتيسيره للطالبين بمختلف الوسائل ، وعلى ترجمة روائعه الى اللغات الحية ، وعلى التعريف بالثقافة العربية الاسلامية ، وبشئون الفكر العربى المعاصر وبالقضايا العربية الحاضرة ، كما تتعاون على نشر اللغة العربية والخط العربى وتيسير تعلمها فى البلاد الاجنبية عامة وفى البلاد الاسلامية خاصة .

(المادة السادسة عشرة)

تعمل الدول الاعضاء على تنشيط الجهود التى تبذل لترجمة عيون الكتب الاجنبية القديمة والحديثة وتنظيم تلك الجهود ، كما تعمل على تنشيط الانتاج الفكرى فى البلاد العربية بمختلف الوسائل ، كانشاء معاهد للبحث العلمى والادبى وتنظيم مسابقات فى التأليف ووقف جوائز على المتفوقين من أهل العلم والادب والفن .

(المادة السابعة عشرة)

توافق الدول العربية على أن تسعى الى توحيد المصطلحات العلمية والحضارية ، وعلى أن تساعد حركة التعريب بما يحقق اغناء اللغةالعربية مع المحافظة على مقوماتها ، وذلك بالتعـاون مع المكتب الدائم للتعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ليقوم برسالته على خير وجه ممكن ، وكذلك بالتعاون مع ما قد ينشأ من هيئات مماثلة .

(المادة الثامنة عشرة)

تعمل الدول الاعضاء على انشاء مجلس للمجامع اللغوية تمثل فيـه المجامع العربية والمكتب الدائم للتعريب والعلماء المتخصصون ، ويعنى هذا المجلس على وجـه الخصـوص بتوحيد المصطلحات العلميـة وتنسيقها ونشرها .

(المادة التاسعة عشرة)

توافق الدول الاعضاء على أن تعمل على توثيق الصـلات بين دور الكتب فيها ومتاحفها العلمية والتاريخية والفنية بشتى الوسائل ، كتبادل المؤلفات والفهارس والقطع الاثرية ذات النسخ المتعددة ، وتبادل الفنيين وبعثات التنقيب عن الاثار ، كما تتعاون في مجال الكشف عن الاثار وصيانتها والتعريف بها والاعلام عنها وحسن استثمارها للاغراض العلمية والتربوية والثقافية .

(المادة العشرون)

تتعاون الدول العربية على تبادل الخبرات الثقافية الخاصة بالموسيقى والمسرح والسينما والفنون الشعبية والصحافة ووسائل الاعلام المختلفة وتعمل على تسجيل هذه الفنون ورعايتها وتنسيق جهود العاملين فيهـا وتبادل خبراتهم .

(المادة الحادية والعشرون)

تعمل الدول الاعضاء على أن تضع كل منها تشريعا لحماية الملكيـة الادبية والعلمية والفنية لما ينتج في هذه الميـادين في كل دولة من دول الجامعة العربية .

(المادة الثانية والعشرون)

تتفق الدول الاعضاء على اصدار قانون ايداع للمطبوعات وعلى انشاء

مراكز للتسجيل فى كل دولة منها . على أن ترسل كل دولة الى مركز التسجيل فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بيانات وافية عن كل مطبوع ، وفقا لبطاقة خاصة موحدة يعدها المركز ، ثم يقوم المركز باصدار نشرات بيلوجرافية دورية تتضمن ما طبع فى الدول الاعضاء .

(المادة الثالثة والعشرون)

توافق دول الجامعة العربية علي تبادل الاساتذة والمدرسين والخبراء بين معاهدها العلمية بالشروط العامة والفردية التى تتفق عليها ، على أن تعتبر مدة الخدمة لمن هو موظف حكومى من المدرسين أو الاساتذة أو الخبراء الذين يشملهم التبادل كانها فى حكومته ، ومع حفظ حقه من حيث المنصب والترقية والتقاعد ، وكذلك تيسر انتقال غير الموظفين وتعاقدهم تعاقدا فرديا مع الحكومات أو المؤسسات التى تحتاج الى خدماتهم ، على أن يتم ذلك عن طريق الجهة المختصة وتبعا للانظمة الموضوعة لذلك .

(المادة الرابعة والعشرون)

توافق الدول الاعضاء على تبادل الطلاب والتلاميذ بين مدارسها ومعاهدها التعليمية ، وتيسير قبولهم على قدر امكانياتها فى المراحل والصفوف المناسبة ومع مراعاة الانظمة المتبعة فيها .

وريثما يتحقق توحيد الاسس المشار اليها فى المادة الرابعة من هذا الميثاق تعمل الدول مع احتفاظها بأنظمة التعليم العامة فيها ، على تعادل أو توحيد الشهادات فى مراحل الدراسة المختلفة ويمكنها أن تعقد اتفاقات بعضها مع بعض لتيسير ذلك ، وكذلك تقدم كل دولة التسهيلات الممكنة للدولة او الدول الاعضاء التى ترغب فى انشاء بيوت لاقامة طلبتها فيها .

(المادة الخامسة والعشرون)

تتعاون الدول الاعضاء على تلبية الحاجات الثقافية فى البلاد العربية التى تكون فى حاجة اليها وتتبادل المساعدات الفنية بعضها مع بعض .

(المادة السادسة والعشرون)

تعمل الدول الاعضاء على تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلاد العربية ، وذلك فى المناطق التى تسمح الحكومات بارتيادها ، وفقا لامكانياتها ، مع العمل على تيسير أسباب كل ذلك .

(المادة السابعة والعشرون)

تتخذ الدول الاعضاء الوسائل اللازمة للتقريب بين اتجاهاتها التشريعية

التربوية والثقافية وتوحيد ما يمكن توحيده منها ، وادخال الدراسات القانونية المقارنة للبلاد العربية فى مناهج جامعاتها ومعاهدها .

(المادة الثامنة والعشرون)

تتعاون الدول الاعضاء على تنسيق جهودها فى سبيل التعاون الثقافى الدولى وخاصة مع منظمة اليونسكو وعلى تبادل الخبرات وتنظيم الاتصالات وانشاء المؤسسات الثقافية فى البلاد الصديقة .

(المادة التاسعة والعشرون)

يصدق على هذه المعاهدة من الدول الموقعة بالتطبيق لنظمها الدستورية فى اقرب وقت ممكن وتودع وثائق التصديق بالامانة العامة لجامعة الدول العربية التى تعد محضرا بايداع وثيقة تصديق كل دولة وتبلغه الى الدول المتعاقدة الاخرى .

(المادة الثلاثون)

يجوز للبلاد العربية التى ليست أعضاء فى جامعة الدول العربية ان تنضم الى هذا الميثاق باعلان يرسل منها الى الأمين العام لجامعة الدول العربية الذى يبلغ انضمامها الى الدول المتعاقدة الأخرى .

(المادة الحادية والثلاثون)

يعمل بهذا الميثاق بعد شهر من ايداع وثائق التصديق عليه من ثلاث دول من الدول الاعضاء .

(المادة الثانية والثلاثون)

يجوز لاى دولة ملتزمة بهذا الميثاق أن تنسحب منه وذلك بمقتضى اعلان يرسل الى الامين العام لجامعة الدول العربية ، وينتج الاعلان أثره بعد سنة من تاريخ ارساله .



الفنان كمعلم

اتجاهات الفكر فى مؤتمر سيراكيوز الدولى فى التربية الفنية
المنعقد بجامعة سيراكيوز بولاية نيويورك
بالولايات المتحدة الامريكية
(من ١٢ الى ١٥ اغسطس سنة ١٩٦٣)

للدكتور محمود البسيونى
وكيل المعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

تقيم جامعة سيراكيوز بمدينة سيراكيوز ، بولاية نيويورك ، بالولايات المتحدة الامريكية مؤتمرا سنويا تدعو له أقطاب الفكر فى التربية النفسية من مختلف أنحاء العالم وذلك لتبادل الرأى حول قضية « الفنان كمعلم » التى تثير جدلا كثيرا حول دور الفنان المعلم وبخاصة فى التعليم العالى فالجامعات الامريكية تتجه الى التمسك بالمؤهلات العالية كضرورة لشغل وظائف هيئات التدريس بها ، ولكن هذه المؤهلات أحيانا لا تمثل بالضبط أو تعطى صورة واضحة ، عن مقدرة الشخص الابتكارية . ويلاحظ أيضا أن ذوى الشهرة من الفنانين المعاصرين تكونوا بطريق أو بآخر خارج الجامعات وأصبحوا قادة للنهضة الفنية ، دون أن يلتزموا فى ابتكاراتهم بنهج أكاديمى مما تفرضه قيود الجامعة ومبادئها التقليدية .

ونحن نعانى أيضا فى الجمهورية العربية المتحدة من نفس هذه المشكلة فبالرغم من المناداة بضرورة وجود حد أدنى للتأهيل فى وظائف التدريس فى المعاهد العليا وغيرها من مستويات التعليم العام ، الا أننا قد لا نجد الشخص المبتكر حقيقة من بين المؤهلين الذين أمضوا سنوات طوال فى حياتهم التعليمية المدرسية ، وقد نجد هذا المبتكر وقد لمع اسمه نتيجة لجهده الشخصى ، واعتماده على نفسه ، ودأبه على النمو الحقيقى غير الزائف الذى يكرس نفسه للسعى وراءه دون أن يلتزم بحدود — قد نجد هذا المبتكر من بين من لم يحصلوا على تعليم مدرسى طويل .

والاسئلة التى تثار فى هذا المجال : هل السبب فى عدم تكوين العقل الفنان فى كليات الفن ومذهبه يرجع الى نوع أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون الفن كوظيفة اكثر من كونه ابتكارا اصيلا يميز شخصياتهم ، ويبين مدى مساهمتهم الحقيقية فى كشف النقاب عن كل جديد ، أم السبب طرق التدريس والمناهج المتبعة فى اعداد الفنان ، أم السبب يرجع الى الجو التقليدى الذى يسود كليات الفن ومعاهده فيغلب الشكل على الجوهر ، والمظهر على الخبرة الحقيقية ، أم السبب هو الجهل بالعملية الابتكارية ذاتها ، واتباع نظم عتيقة تحد من الوصول اليها ؟

مهما كانت الاسباب التى تعوق كليات الفن ومعاهده عن تخريج الفنان

الاصيل ، فان الموضوع يستحق الدراسة لا من وجهه النظر المنهجية وانما على أساس استطلاع رأى ائمة الفكر وقادة الابتكار الذين سجلوا نجاحا فى ابتكاراتهم ، ووصلوا الى مراكز قيادية ــ ولذلك احتضن قسم التربية الفنية بجامعة سيراكيوز بالولايات المتحدة فكرة اقامة مؤتمر سنوى يدعو اليه هؤلاء الاقطاب والمفكرين ليتبادلوا الراى حول أهمية الفنان ، وطريقة تكوينه ، ودوره فى العملية التعليمية ــ وهذا المؤتمر تصرف عليه الجامعة أموالا كثيرة دون أن يدر عليها ما يوازى المصاريف التى تنفق لاقامته ، وذلك فى سبيل نشر الحقيقة العلمية ، على الرغم مما تكلفه من تضحيات وفى السنوات الاخيرة دعت الجامعة من العلماء والمفكرين : فيكتور لونفلد (الراحل) ، وسوزان لانجز ، وايتالو دى فيرانسسكو ، وبيتريم سيروكين وكلارك موسيتكسس ، وهارولد تايلر ، وس هاياكاوا وغيرهم ــ وقد نشرت الجامعة كتابين أحدهما بعنوان : « الشـــكل الجمالى والتربية Aesthetic form and Education والثانى « الابتكار والصحة النفسية » Creatirrity and Psychological Health وتعمل الآن على نشر مؤلف يتضمن خلاسة ثلاثة مؤتمرات وعنوانه « الفنان كمعلم »

وقد تسلمت منذ عامين تقريبا دعوة لاشارك فى المؤتمر الذى عقدته الجامعة فى أغسطس الماضى ، ومكنتنى الظروف من الحضور والمشاركة فى أعماله ، والقيت ببحث رئيسى عن « أثر العقل الابتكارى فى تدريس الفنون » مدعم بالتجارب التى نجريها فى قسم التربية وعلم النفس بمعهد التربية الفنية للمعلمين ــ ودعت الجامعة أيضا سير هربرت ريد الذى أعاد صياغة فلسفته المشهورة « التربية عن طريق الفنون » والاستاذ كيشو مورى اليابانى الذى عالج تدريس الفنون بين النزعات الاحتفاظية القديمة والحديثة فى اليابان . كما دعت عددا من أساتذة الجامعات الامريكية الذين نعرفهم من مؤلفاتهم وآرائهم ولا يتسع المقام هنا لذكرهم بالتفصيل .

والجدير بالذكر أن المؤتمر جمع بين المحاضرات الرئيسية وبين الندوات وبين الانتاج العملى ، وكانت الدراســة تحتسب للطالب بواقع ســاعة من الساعات المطلوبة للدراسة العليا بالجامعة . ولم يقتصر المنتسبون للمؤتمر على رجال التربية الفنية ، بل كان من بين الحاضرين ثقاة فى الادب وفى التربية وغيرها وقــدم الاساتذة الاميريكيون للمناقشات بآرائهم وأبحاثهم ، وقد عولج موضوع « الفنان كمعلم » من جوانب متفرقة . وفيما يلى أهم الاتجاهات التى سادت هذا المؤتمر .

١ ــ هناك آراء غير مستقرة بين رجال التربية الفنية حول اعداد « مدرس الفن » : هل يدرب أولا كفنان قبل أن يتجه الى الناحية المهنية فى التدريس ، أم يكتسب المقومات المهنية لعملية التدريس مع فهم عام عام للفن ــ دون أن يصبح بالضرورة فنانا محترفا يمارس الانتاج الفنى . وقد أدت مناقشة النقطتين الى تبادل الراى حول اهميــة وجود فنان بين اخصائيين فى الكليات ، والصــورة التى يمــكن بها الاستفادة منهم .

٢ ـ اشار كثير من المؤتمرين بان يكون للفنان المنتج مكانا فى الكلية لانه على وعى مباشر بالعملية الابتكارية ، ويستطيع بالتالى أن يعكس مقوماتها وروحها على تلاميذه ، فهو على علم بأسرارها ، ومدرك لخباياها .

٣ ـ اثار بعض المؤتمرين افكارا تقليدية حول الجامعة ، وكليات الفن الملحقة بها ، والدرجات العلمية التى تمنحها ، وتساءل : هل من الافضل أن يدرس فى مثل هذه الكليات من يحملون المؤهلات الجامعية العالية بغض النظر عن شهرتهم كفانين ، أم الاصح أن يلحق بهذه الوظائف فنانون محترفون من خارج الجامعة بصرف النظر عن مؤهلاتهم ؟ وهل تزداد قيمة الدراسات الجامعية لو اخذ بالرأى الاخير ؟

٤ ـ فكر بعض المؤتمرين فى أن الفنان الذى يعمل خارج الجامعة له عادات تختلف عن عادات الاستاذ الجامعى ، ووصف البعض هذا الفنان قائلين : انه لا يخضع لنظام ، وهناك نفر غير قليل من هؤلاء الفنانين يحتسون الشراب ويدمنون تعاطى المخدرات ، والبعض منهم لا يستطيع حضور المحاضرات فى مواعيدها . كما أشار البعض الى أن مثل هؤلاء الفنانين ينشغلون عادة بأنفسهم وبفنهم وبشهرتهم الخاصة بطريقة تكاد تكون أنانية . وهذا الانشغال يصرفهم عامة عن تلاميذهم . كما أشار البعض الى أن مثل هؤلاء الفنانين يتعصبون عادة لطرزهم واساليبهم الخاصة فى التعبير ، ولايرضون عن تلاميذهم اذا هم اتخذوا لانفسهم بديلا عنها .

٥ ـ واتجه المؤتمرون الى مناقشة فكرة « المدرس الفنان » ودوره فى مختلف مراحل التعليم ، ورأى البعض أنه مالم يعرف المدرس ماهو بصدده فكيف يستطيع أن يعلم الفن لغيره ؟ ولذلك زكى الكثيرون ضرورة تكوين مدرس التربية الفنية كفنان .

٦ ـ وقد أوضح البعض أن الالمام بالفن لا يقتصر على الاسلوب فحسب ، وانما يتضمن أيضا ممارسة الاصول الفنية التكنولوجية ، واكتساب بعض المعلومات الاساسية عن الخامات والادوات ، وفهما للتقاليد الفنية ، وغير ذلك . لهذا لا يجب أن يقتصر تدريب مدرس الفن على نواح محدودة من الفن وانما يجب أن تتضمن برامج اعداده مجالات ثقافية متعددة ، ويجب أيضا أن يكون على وعى بالمجتمع المتطور الذى يعيش فيه .

٧ ـ اتفق البعض على اهمية اتصال التلميذ بفنان حقيقى ، ليلاحظ عن كثب تطور العملية الابتكارية . فهذه الملاحظة تعطى للطالب فكرة واقعية لا ليقلدها ، ولكن لتجعله يحس بروح العملية الابتكارية . ولذلك دافع البعض عن وجود فنان متفرغ ضمن أعضاء هيئة التدريس ،

يكون له مرسمه الخاص ، وتمنحه الجامعة مرتبا ، وفى هذه الحالة يجب أن ينظم الفنان وقته بحيث تحدد فيه أوقات خاصة لزيارة الطلاب له فى أثناء عمله ، كما يحدد فيه مواعيد أخـــرى ليشارك الطلاب فى مناقشات مثمرة ، ويتواجد معهم حين يعرضون أعمالهم ليشاركهم فى تقويمها ونقدها .

٨ ـ وقد أثار بعض الطلاب الذين انتظموا فى هذه الحلقة الدولية للبحث تساؤلا : كيف يطلب منهم أن يدرسوا ألوانا من الفن لم يدرسوها فى معاهدهم ، ولم يطالبوا بأن يكونوا فنانين أصليين يمارسون الفـن فى الوقت الذى لا تتوافر فيه هذه الصفة فى بعض أساتذتهم الذين لا يمارسون فنهم ، ولا يمثلون قدوة تحتذى . وقد وافق المؤتمرون على أن المدرس يجب الا يكون أقل نشاطا من تلميذه .

٩ ـ نوقشت مواصفات العملية الابتكارية كما حددها أحـد المحاضرين على أنها تمر فى مراحل : الاثارة ، الحضانة ، الاختيار ، التنفيـذ ، التقويم . وأبديت آراء حول معانى هذه المراحل ، ومدى حدوثها بهذا النظام المقترح .

١٠ ـ وقد أحس البعض بأن الفن لا يمكن تلقينه عن طريق كتاب مدرسى مثلا ، بل يجب أن يحصل التلميذ على معلوماته فى الفن من الاشخاص الذين لهم دراية حقيقية به .

١١ ـ أثيرت أيضا مشكلة استخدام الآلة فى تدريس الفن . كما استخدمت فى اللغة ، وقيل فى هذا : ان الفن ليس مسألة تأدية آلية فحسب ، أو تباعا لتوجيهات حرفية ، أو تقليدا لاشكال خارجية ، ولكن الفن يتضمن الحوافز التى تغير فى السلوك . ولذلك اقترح أن تدريس الفن يجب أن يبدأ بعملية تقويم ، ويجب أن يصحب التقويم عمليات تنفيذ جديدة تؤسس على تحليل النتائج السابقة ، وينطبق هـذا على العمل الفنى ذاته مثلما ينطبق على الشخص المنتج للفن .

١٢ ـ اشار الحاضرون الى أن الوسائل المعينة يمكن أن تساعد فى اكساب بعض القيم الفنية فى عملية تدريس الفن ، وهذه أقرب طريقـــة يستطيع الطالب نأ يتلمس بها روح الفنون ، مع الاحتياط بطبيعة الحال فى أسلوب عرض النتائج والزمن المناسب للعرض .

١٣ ـ أثير اتجاه الطفل فى السن الصغـ ة حين يرى فى الاشـيـاء الصامتة صفات حية متحركة تتم عن أوصاف لشخصيات ، فالمقعد قد يثير حماسا لدى الطفل ، فيعامله على أن له قلب ، ويمكن أن يصـاب ويتألم . وينظر الطفـل الى كل ما حـــوله ويربطه بذاته . وكل ما يضعه الاطفال تحت السماء ينمو بنموهم . بمعنى آخر ان شمس الاطفال تتحرك فى رسومهم من مكان الى آخر مع نموهم وتطورهم .

واشار البعض الى أن موضوعات التعبير يجب أن تتمشى مع هذا التطور التلقائي .

* * *

وخلاصة الرأى انه ليس من المستساغ ان نولى مسئوليات التربية الفنية لاشخاص ليس لديهم دراية بالفن ، ولا يمارسونه ممارسة مستمرة متطورة تعينهم على رفع مستوى حساسيتهم ، وتذوقهم ، وفهمهم للاصول الفنية ، كما تمكنهم من النقد الاصيل ، وتقويم الاعمال الفنية التى ينتجها الصغار والكبار على حد سواء . ان الفن هو الذى يصقل البصيرة الفنية ، ويرفع مستوى الرؤية لدى المشتغلين بالفنون ، وخاصة اذا كانت تلك الممارسة على أسس ابتكارية ، ومصحوبة بثقافة واعية . يجب أن تعطى كليات الفن ومعاهد التربيةالفنية مكانا لائقا وفرصا لاعضاء هيئةالتدريس لمزاولة فنهم ، على أن يستضاف بينهم مشاهير الفنانين ليحفزوا نشاطهم الابتكارى ونشاط طلابهم . وليس من المفضل أن ينفرد الفنان الزائر

بحصص ، وانما يتواجد للتشاور ، ولرؤيته فى أثناء انتاجه ، وليشارك حيث تنعكس فائدته على الانتاج .

ان نمو مدرس الفن كفنان ، سيعكس حتما آثاره على تلاميذه ، فيعمق رؤيتهم ،ويصقل أداءهم ، ويقوى تعبيرهم ، ويمكنهم من العملية الابتكارية ، ومن تفهم أسرارها وخباياها . ان الفن حينما يدرسه معلم مبتكر ، تصبح ممارسته فى اتجاه ابتكارى سليم ، أما اذا لم يدرك المعلم مفهوم الفن على الاساس الابتكارى ، فانه سيشجع حتما كل الاتجاهات المنحرفة التى لا تمت الى الفن بسبب ، والتى يلتقطها التلاميذ من أى مصدر حينما يكون المعلم غافلا ، فيمارسون الانتاج باسم الفن وهم بعيدون كل البعد عن روحه وعن جوهره .

الجمهورية العربية المتحدة

مؤتمر وزراء التربية والتعليم فى افريقية

انعقد فى ابيدجان بساحل العاج مابين ١٧ ـ ٢٤ مارس عام ١٩٦٤ مؤتمر وزراء التربية والتعليم فى أفريقية لمناقشة ومتابعة توصيـــيات اجتماعات الخبراء والمؤتمرات الاقليمية التى انعقدت لبحث أحوال التعليم فى البلاد الافريقية منذ عام ١٩٦٢ . ومن موضوعات هذا المؤتمر : الخطط القومية للتعليم ، اجهزة التخطيط التربوى وربطه بالتخطيط الاقتصادى والاجتماعى الشامل ، الاتجاهات الحديثة والتطورات الخاصة بالبرامج القومية للتقدم التربوى ، مجموع المصروفات العامة ونصيب التعليم منها المصروفات العامة المقترح تخصيصها للتعليم فى خطط التنمية ، أوضاع التعليم العالى ومستقبله فى البلاد الافريقية .

المدارس الاعدادية : تبحث وزارة التربية والتعليم الحاق فصـــول المدارس الاعـــدادية بالمدارس الابتدائية فى الخطة الخمسية الثانيـــة (٦٥/١٩٧٠) كما تبحث امكانية تخفيض عدد الحصص بخطـة التعليم الاعدادى الحديث .

تطوير التعليم الصناعى : يعمل المجلس الاستشارى الصناعى المركزى بتخطيط التعليم الصناعى بوزارة التربية على تطوير صناعة الكهـــرباء والالكترونات بالمرحلة الثانوية الصناعية ، وانشاء شعبة ثانوية صناعية للخزف ملحقة بمصنع الحراريات بالصف . كما تجرى دراسة مشروع لاعداد ميكانيكى للنسيج وميكانيكى الغزل من خريجى الثانوى الصناعى .

تطوير تدريس العلوم والرياضة : تدرس لجان وزارة التربية مناهج العلوم والرياضة بالتعليم العام لتطويرها .

تونس

جامعة جديدة : يسير العمل للانتهاء من وضع رسوم جامعة تونس على موقع تبلغ مساحته ٥٠ هكتارا ، وسوف يبدأ بناء خمسة اقسام وهى الادارة ، ومكتبة الجامعة ، وكلية العلوم ، وكلية الحقوق ، وكلية العلوم السياسية والاقتصاد السياسى ، والمدرسة القومية للهندسة .

الجزائر

تعريب التعليم : اصبحت اللغة العربية لغة التعليم ، واقتضى ذلك اجراء تعديلات فى هيكل التعليم وتنظيمه . ويتم الآن تدريس التربيـــة

الوطنية والاخلاق والغناء باللغة العربية فى الابتدائى (جملة ذلك كله ٧ ساعات فى الاسبوع) .

وتقرر ابتداء من سبتمبر ١٩٦٣ أن يتم التدريس فى فصل من ٤ فصول بواسطة مدرس يتكلم العربية ، ويتناوب مع ٣ مدرسين يتكلمون الفرنسية ، فى نظام دائرى ، حسب الخطة الجديدة ، وقد أنشئت لجنة لاعداد الكتب المدرسية باللغة العربية ، كما انشئت اقسام متخصصة فى اللغة العربية فى معاهد اعداد المعلمين .

لبنان

اصلاح التعليم : عينت لجنة لوضع خطة تعليمية وتعديل مناهج التعليم الابتدائى والثانوى ، وقد كللت الخطوات الاولى للجنة بالنجاح ، وهى تعمل الآن على : (أ) تحديد المراحل التعليمية (ب) تنويع البرامج (ج) اصلاح نظام الامتحانات (د) استخدام اللغة العربية (هـ) اعدادالمعلمين (و) المبانى التعليمية (ز) المعدات والتجهيزات (ح) الوسائل التعليمية

الكويت

تدريس العلوم بالشاهدة المباشرة : ادخلت طرق جديدة فى تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية ، والحقت بكل مدرسة مزرعة صغيرة . وتربى هناك حيوانات اليفة . ويبلغ الوقت المخصص للمشاهدة المباشرة فىدراسة تربية الحيوان ، والزراعة ، والعلوم الطبيعية حوالى ثلث وقت هذه المواد.

أفريقيا

المعونة الامريكية : بلغت المعونة الامريكية للتعليم الافريقى خلال عام ١٩٦٣ ما بين ٣٥ و ٤٠ مليون دولار ، وقد درس بالمعاهد الامريكية خلال عام ١٩٦٢ حوالى ٥٠٠٠ طالب أفريقى بما فيهم طلبة الجمهورية العربية المتحدة . وقد أعدت ١٦ جامعة أمريكية فى عام ١٩٦٢ برامج كاملة عن الدراسات الافريقية ، وكان عدد هذه الجامعات ١١ فى العام السابق . وقد أرسلت جمعية الدراسات الافريقية التى تضم ١٢٠٠ عضو ٦ وفود الى المؤتمر الدولى لدارسى افريقيا الذى عقد باكرا فى غانا فى ديسمبر ١٩٦٢ .

غينيا

اعداد المعلمين : سوف يصبح نظام اعداد المعلمين من الآن فصاعدا على النحو التالى : (أ) مدرسة أعداد معلمى الابتدائى ، وتعد مدرسى السنوات الست الاولى (برنامج مدته ٩ أشهر) ، (ب) معهد اعداد معلمى الثانوى ويعد مدرسى الصفوف ٧ ، ٨ ، ٩ (برنامج مدته ٢٣ شهرا) ، (ج) معهد عال لاعداد المعلمين ، يعد مدرسى الصفوف ١٠ ، ١١ ، ١٢ . ويوجد أيضا معهد أعداد معلمى التعليم الفنى

افغانستان

اعداد المعلمين : انشئت كلية للتربية ، كما أقيمت مراكز لتـدريب المعلمين ، وقد حدثت بعض التطورات فى منهج السنة الاولى من كليـة اعداد المعلمين بكابول .

الهنـد

تنظيم التعليم الثانوى : قرر المجلس الهندى الاعلى للتعليم الثانوى جعل مدة التعليم الثانوى ١٢ عاما ، ورأى ان تتخذ جميـع الولايات الخطوات اللازمة لتطبيق النظام الجديد ، ويرى البعض أن مد فترةالتعليم الحالى من ١٠ أو ١١ سنة الى ١٢ سنة سوف يكلف كثيرا ، وينقل سنتين من الجامعة الى التعليم الثانوى دون مبرر .

اليابان

الطلبة الاجانب : بلغ عدد الطلبة الاجانب فى اليابان ٢٠٠ر٢ طالب ، ٩٠٪ منهم من دول اسيوية .

التليفزيون التعليمى : توجد باليابان ست شبكات تليفزيونية ، وتبلغ البرامج التعليمية فى احداها ٤٨٪ من البرامج ، والشبكات التجارية أربع والمطلوب من احداها ان تقدم ٦٠ ٪ برامج تعليمية . والشبكة السادسة تعليمية تماما ، وتذيع برامج تعليم الكبار فى نهاية الاسبوع . وتعليم اللغة الانجليزية عن طريق التليفزيون منتشر هناك ، وهو من البرامج الشعبية

الاتحاد السوفييتى

دور المرأة : تبين من تقرير روسى ان النساء الروسيات الان ٧٤٪ من جملة الاطباء ، ٧٠٪ من المدرسين ، ١٦٪ من مهندسى الصناعة ، ٦٪ من مديرى الشركات .

التدريب الصناعى : الغى التدريب الصناعى الذى كان على تلميذ الفرقة الثامنة ان يؤديه ، وكان يقال باستمرار ان هذا التدريب جزء هام من اصلاح التعليم الفنى المتعدد هناك .

بلجيكا

القبول بالجامعة : تعد وزارة التربية مشروعا للتوسع فى القبـول بالجامعة ، الذى كان محصورا قبل ذلك فى خريجى المدارس الثانوية العامة بحيث يتضمن جميع خريجى المدارس الثانوية من الحاصلين فى السـنة النهائية على دبلوم جديد مقترح يسمى « دبلوم النضوج » .

الولايات المتحدة

عادات القراءة : بينت دراسة اتحاد المكتبات الامريكيـــة عن عادات القراءة فى المكتبات العامة بالمدن ان هناك تحولا عن الروايات الخفيفة الى الفن ، والرحلات ، والصحة ، والتعليم ، والمسائل القومية والعالمية .

وقد عللت الدراسة ذلك بأن التسلية الخفيفة اصبحت تشبع عن طريق التليفزيون ، وأن تحسن وسائل الاتصال الجماهيرى وما تذيعه من أخبار قومية وأجنبية قد يكون مسئولا عن ذلك الاهتمام الملحوظ بالمسائل السياسية والاجنبية .

اخبار عالمية

جامعة عالمية : تقدم الاتحاد الدولى لنقابات المهن التعليمية باقتراح لانشاء جامعة عالمية ، ربما فى جنيف . وسوف تهيء هذه الجامعة تعليما مدته عام بعد التخرج فى تاريخ العالم ، والدبلوماسية ، والسـيـاسة ، والعلاقات .

اعداد : واصف عزيز

مركز الوثائق والبحوث التربوية

●

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue | MARCH 1964 | Year XVI

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة السادسة عشرة　　مايو ١٩٦٤　　العدد الرابع

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسـل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦١)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة السادسة عشرة مايو ١٩٦٤ العدد الرابع

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

رســــالـــــة ودعـــوة ...

للاستاذ محمد سعيد قدرى

التربية رسالة تتكاتف حولها ومن اجلها جهود كل مجتمع لتحقيق مستقبل أفضل لابنائه على الدوام ، وهى رسالة يتضاعف حجمها وتشتد قوتها وتتعدد مسئوليتها فى هذه المجتمعات التى خرجت من عهود ظالمة مظلمة ، والتى تمتد جبهة نضالها واسعة عريضة فتشمل استجماع قواها وتعبئة طاقاتها البشرية وتوجيهها على أساس من العلم والحرية لتندفع من اجل تعويض ما فاتها من تخلف ، ثم الانطلاق من بعد ذلك فى طريق البناء الحضارى الجديد .

والتربية فى مجتمعنا الثائر تتحمل هذه الرسالة . فان هذا المجتمع الذى قطع اشواطا واسعة بعيدة الاثر فى مرحلة التحول الثورى العظيم ، يتطلع الى مرحلة كبرى لامتناهية الحدود ، ينطلق فيها بكل طاقاته المادية والبشرية وعلى جميع جبهات العمل فيه ، ليحمل رسالة متعددة الابعاد والأعماق : رسالة اشتراكية ديموقراطية تقفز بهذا المجتمع الى مستوى مطالب الجماهير ومقتضيات النصف الثانى من القرن العشرين ، ورسالة عربية تجعل منه القاعدة الصلبة والركيزة الاساسية لانطلاق أمة العرب واتخاذ مكان الصدارة فى هذا العالم ، ورسالة تمكن هـــذه الامة من الاضطلاع بدورها الانسانى التاريخى فى العالم الاسيوى الافريقى ، ورسالة عالمية تمكنها من أن تكون كما كانت فى الماضى مركزا للاشعاع الحضارى .

ومن هنا ، فان هذه الصحيفة والذين شرفتهم بالاسهام فى اعدادها فضلا عن جميع المشتغلين بالتعليم الذين يحرصون على دفعها باقلامهم وآرائهم وتجاربهم ، يدركون ـ عن وعى وبصر ـ أن من اول مطالب مراحل الانتقال الثورى دائما الاضطلاع بتحديد الاطارات العامة والاتجـاهات الرئيسية التى يجب أن تدور فيها ويتجه اليها التعليم مع عقربى الزمن فى بلد رائد ، متوثب يقفز قفزات ثورية تستلزم أن تلاحقها ويصـــحبها وتستتبعها محاولات جدية لبلورة المعانى الجديدة والافكار الحديثـــة والاهداف الكبرى التى نسعى اليها . وقد حاولت الصحيفة أن تشارك فى هذا التغير الخطير السريع الذى تملى قوته وتحتم انطلاقته على المواطنين جميعا وفى مقدمتهم المعلمين ، أن يقفوا متأملين هذه المعانى وهذه الافكار وهذه الاهداف ، توجيها على المستوى الاجرائى فى الميدان .

واذا كانت هذه المحاولات قد تبدو ابتعادا عن المشكلات التى يصادفها المعلم بين جدران الفصل والتجارب التى يقوم بها المربى داخـــل معمله الصغير ، فان الصحيفة ، وهى تؤمن بهذه المحاولات وصولا الى تحقيق الوضوح الفكرى التربوى فى ضـــوء اشتراكيتنا ، تؤمن فى نفس الوقت بضرورة التحام الجانبين وتفاعلهما : النظر والتطبيق ، والفلسفة والواقع .

فان تحريك الواقع التربوى والارتفاع به يتطلب دائما مزيدا من الوضوح الفكري التربوى ، كما أن الفكر التربوى يزداد نضجا وعمقا بالتحامه بالتجربة واتصاله بمشكلاتها ومعالجته لعناصرها .

ومن هنا ايضا ، نوجه الدعوة والرجاء الى جميع الزملاء — فى الجمهورية العربية المتحدة بل وفى اقطار الوطن العربى جميعا — العاملين فى الخطوط الامامية .. فى الفصول والمدارس وفى مديريات التعليم ، وعلى شتى مستويات التعليم ، نطالبهم ونطلب اليهم ان يمدوا صحيفتهم بافكارهم وتجاربهم وارائهم المشتقة من الميدان . فهذه الصحيفة انما خرجت منهم ، وتصدر من اجلهم ، وتستمر بأقلامهم وبدفعهم .

وليس أحب لدى المشرفين على اصدارها من أن يجدوا بين أيديهم ذخيرة حية من الاراء والتجارب تتخذ زادا لخدمة رسالة التربية فى مجتمعنا الثائر واعداد الاجيال الصاعدة والوافدة بجعلها قادرة بالفعل على تحمل مسئوليات الانطلاق الثورى العظيم .

* * *

المراهقة الفكرية

الدكتور أحمد زكي صالح
استاذ علم النفس بكلية التربية

نلاحظ فى حياتنا اليومية أن الانسان ينمو ، وتلك ظاهرة لا تقتصر على الانسان وحده ، بل تشمل الكائنات الحية جميعا ، سواء أكانت حيوانا ام نباتا ، غير أن النمو الانسانى يتميز عن النمو عند الكائنات الأخرى ، من حيث استغراقه فترة زمنية طويلة قد تصل الى حوالى عشرين عاما أو تزيد .

وعند دراسة ظاهرة النمو الانسانى ، ننحو عادة الى تقسيمها الى مراحل تشمل مرحلة الجنين ، والطفولة الأولى ، والطفولة الوسطى ، والطفولة المتأخرة ، والمراهقة ، ثم سنى الرشد . ويمكننا استنادا الى الدراسات العلمية النفسية أن نحدد الصفات السائدة فى كل مرحلة ، وأن نحدد ما تستدعيه أية مرحلة معينة فى بيئة اجتماعية ، من مطالب ، لنمهد الطريق لما يستتبعها من مراحل ، وحتى نضمن للفرد نموا متكاملا .

فالمراهقة احدى مراحل النمو ، وهى مرحله تتوسط الطفولة من ناحية ، والنضج الكامل أو الرشد من ناحية أخرى . ويمكننا عن طريق الدراسات البيولوجية والنفسية والاجتماعية أن نعدد الصفات المميزة للمراهق ، صفاته الجسمية والعقلية والسلوكية . وفى هذه المرحلة يعانى الفرد من تغيرات جسمية داخلية . وتظهر هذه المعاناة فى سلوكه ، اذ تقترن التغيرات الجسمية بأخرى انفعالية وعقلية ، ويترتب على هذه التغيرات مطالب اجتماعية جديدة .

معنى المراهقة الفكرية :

غير أن المراهقة ليست مرحلة ثابتة مطردة متشابهة متطابقة عند جميع الأفراد ، اذ تؤكد الملاحظات العلمية ما يوجد بين الأفراد من فوارق ترجع الى ما يتعرضون له من مؤثرات بيئية تتمثل فى خبراتهم بأبعادها المختلفة .

غير أن المراهقة قد تنتهى عند بعض الأفراد باكتمال النضج البيولوجى دون أن يتجاوز هذا النضج الى النواحى العقلية والانفعالية والاجتماعية التى تتمثل فى قدرته على التوافق مع المجتمع الذى يعيش فيه ، ومع

نفسه فى الأدوار الاجتماعية التى ينبغى أن يضطلع بمسئولياتها بفكر ووجدان غير فكر ووجدان المراهق . وفى هذه الحالة يصبح الفرد غريبا فى جماعته ، فلا هو ينتمى الى الصغار او المراهقين ، ولا هو ينتمى الى الكبار بانفعالاته وأساليب تفكيره وعلاقاته الاجتماعية . اذ تكون أنماط سلوك هذا الفرد هى أنماط سلوك المراهق ، قد ثبتت عنده بحيث يحول هذا التثبيت دون بلوغه النضج العقلى والاجتماعى والانفعالى . ومعنى ذلك عدم قدرة هذا الفرد على اجتياز هذه المرحلة من مراحل النمو نتيجة تمسكه بأنماطها السلوكية من ناحية وعدم قدرته على تمثل الخبرات الجديدة التى تتطلبها المرحلة التالية من النمو الطبيعى ، بما تتضمنه هذه الخبرات من أفكار ومسئوليات وحقوق وواجبات وادوار اجتماعية . وقد تتمثل عدم القدرة هذه فى سلوكه وفى عباراته حتى وان عبر باللسان عن هذه الأفكار والمسئوليات والحقوق والواجبات . اذ ان جوهر سلوكه ومضمونه قد يكون ثابتا عند نقطة معينة مما يؤدى بهذا السلوك الى الجمود من ناحية والاهتزاز والذبذبة فى المواقف الاجتماعية الجديدة من ناحية أخرى . ومن هنا يمكن أن نصف مثل هذا السلوك والفرد الذى يعبر عنه بأنه مراهق فكريا .

وقد تظهر مثل هذه الحالة على مجتمع من المجتمعات أو على بعض جماعاته وقطاعاته وأفراده فى مرحلة من مراحل نموه ، وخاصة فى تلك المرحلة التى يأخذ فيها التغير الثقافى فى هذا المجتمع صورة فجائية جذرية سريعة ، فتتغير أسس العلاقات الاجتماعية نتيجة ما يحدث فيه من تغيرات اقتصادية تخرجه من اطار تقليدى الى اطار جديد متحرك ، ومن التطور التدريجى البطىء الى التغير الثورى السريع . ومن هنا قد يحدث صدام بين القيم القديمة والجديدة . ويترتب على ذلك ظهور صراع بين نوعين من الاهداف والأساليب . الأهداف والأساليب التى ترسبت فى نفوس الأفراد من المجتمع القديم ، والأهداف والأساليب التى ينزع المجتمع الجديد الى الأخذ بها وتقريرها فى حياة الناس .

ووسط هذا الصراع والتناقض تنشأ أسباب المراهقة الفكرية ومظاهرها . فاذا كان كل تغير اجتماعى ينبغى أن توجهه نظرية فكرية ، فان عدم القدرة على تمثل هذه النظرية واستيعابها وترجمتها فى سلوك وعلاقات اجتماعية قد يؤدى الى لون من المراهقة الفكرية سببها الخلاف بين الفكر والعمل . ثم ان التعلق بهذه النظرية دون فهم لمضمونها ومحتواها ومطالبها قد يؤدى الى غموض فكرى بسبب عدم التوافق السليم بين شكل السلوك وجوهره وهو لون آخر من المراهقة الفكرية .

أسباب المراهقة الفكرية :

وقد عرض الميثاق الوطنى لأسباب المراهقة الفكرية بصدد تحليله القوى التى قد تعوق حركة التغيير الثورى ، وأبرز سببين رئيسيين حذر منهما :

أولهما ــ اقتباس حلول أو أفكار أو نظريات جاهزة دون هضمها وتمثلها ، واخضاعها لمحك التجربة الوطنية لتنصهر فى بوتقة هذه التجربة وتزداد نضجا ووضوحا . فيقول فى الباب الخامس :

« ان التجربة الوطنية لا تفترض مقدما بتخطئة جميع النظريات السابقة عليها أو تقطع برفض الحلول التى توصل اليها غيرها ، فان ذلك تعصب لا تقدر أن تتحمل تبعاته خصوصا وأن ارادة التغيير الاجتماعى فى بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراهقة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكرى . لكنها فى حاجة الى أن تهضم كل زاد تحصل عليه وأن تمزجه بالعصارات الناتجة من خلاياها الحية . انها تحتاج الى معرفة بما يجرى من حولها . لكن حاجتها الكبرى انما هى الى ممارسة الحياة على أرضها » .

ثانيهما ــ تلبيس الجديد فى القديم برفع شعارات أو اهداف لا تحرك القديم بقدر ما تفسر من أجل التمسك بالقديم . اذ يقول الميثاق فى الباب الثامن :

« والمراهقة الفكرية خطر ينبغى التصدى له والقضاء عليه . ان الذين يجمدون الكفاح الوطنى بتفسيرات أو قوالب تحد قدرته على الانطلاق أو تشيع فيه روح التردد انما يقللون من قوة المجتمع بقدر ضعفهم وعدم قدرتهم على التفكير الخلاق المنبعث من الواقع الوطنى » .

والميثاق اذ يحذر من المراهقة الفكرية بهذا المعنى ، انما يقدم فكرية واضحة عبر عنها فى الحرية الحقيقية بجناحيها : الحرية السياسية وهى الديموقراطية والحرية الاقتصادية وهى الاشتراكية . وهو بهذه « الفكرية » يؤكد أن التغير الثورى الذى يمر به مجتمعنا ليس تغيرا صوريا فى نظام الحكم أو شكل الدولة ، وانما هو تغير هادف وسريع وشامل وجذرى يضبطه ويدفعه فى آن واحد الحل الاشتراكى الديموقراطى الذى فرضته مطالب الجماهير وارادتها لمعالجة التنظيم الاجتماعى ، ومواجهة مشكلات التخلف المادى والثقافى وانتهاج المنهج العلمى لمقابلة هذه المشكلات ، وتغيير العلاقات الانسانية على أساس الكفاية والعدل ، وتغيير العلاقات الثقافية لتحقيق تكافؤ الفرصة بين الأفراد ، وبناء ثقافة نابضة تنكشف فيها قدراتهم ويحققون فيها أفضل ما عندهم من امكانيات .

على أن الميثاق بهذه النظرية الفكرية وما تتضمنه من معان اجتماعية واقتصادية وسياسية وخلقية يؤمن بأن تحول هذه النظرية الى واقع رهن بقدرة الأفراد على تمثلها فى سلوكهم ، ومن بعد ذلك فى علاقاتهم حتى تشيع فى المجتمع لتكون أساسا لحياتهم الجديدة التى تسمح لهم بالانطلاق والابداع . ثم انه يؤمن بأن الأفراد وهم طاقة التغيير ينبغى أن يمارسوا هذه النظرية على هذا النحو بفكر مفتوح يمكنهم من جعل الفكرة ملتحمة

بالتجربة الوطنية والتجارب الانسانية الاخرى ، ذلك ان تجربة الصواب والخطأ هى فى حيــاة الأفــراد كشأنها فى حيــاة الأمم طريق النضــوج والوضوح . واذا كان أكبر ما يساعد الفــكر على الوضــوح هو احتكاكه بالتجربة فان أكبر ما يساعد التجربة كذلك على الاستمرار والقوة وضوح الفكر الذى ينظمها ويضبطها .

ومن هنا تتمثل المراهقــة الفــكرية فيمن يتعصب للشــعارات التى يشتقها من هذه النظرية دون أن يقدر على ترجمتها فى واقع التجربة . ومن ذلك فى ميدان التعليم ، عندما يرفع بعض النظار او المديرين شعار القيادة الجماعية باعتبارها احدى وسائل الديمقراطية ، فيجمع المدرسين تحت هذا الشعار فى اجتماعات لتبادل الرأى بشأن القضايا المختلفة صغيرة كانت أو كبيرة ، ويأخذ هو فى حقيقة الأمر فى ادارة الاجتماعات بالطريقة التى يراها ، ثم يفرض رأيه أو قراره بطريقة سافرة أو مستترة ، وينتهى الاجتماع بهذا الرأى او القرار كما لو كان صادرا عن تفكير جماعى ، وارادة جماعية ، ومثل هذا الفرد مراهق فكرى اذ لم يتمكن من تمثل هذا الشعار الذى أطلقه فى علاقاته مع الآخرين ، وهو لا شك على حــد تعبير الميثاق يعتبر أخطر من صورته الأولى عندما كان يصــدر هذا القــرار أو الرأى بذاته باعتباره مديرا للمدرسة . اذ بذلك يتخذ من الجماعة اداة لتنفيذ آرائه ولاكسابها قوة جماعية دون أن يكون للجماعة فيها دور فعلى .

وتظهر المراهقة الفكرية فى صورة أخرى اذا ما تعصب بعض المشتغلين بالتعليم مثلا لأساليبهم وطرائقهم تعصبا أعمى ضــد أى تجديد فى هذه الأساليب أو الطرائق على زعم أنهم قد تمرسوا فيها وانها أضمن الوسائل لتحقيق أفضــل النتــائج ، ولا يدركون مع ذلك أنهم يجمــدون التعليم بتعصبهم ضد الجديد وأنهم يفصلون هذا التعليم عن التطورات العلمية والتغيرات الاجتماعية السريعة الحادثة فى المجتمع والتى تفرض التغيير على أساليب التعليم وطرائقه وأهدافه . ومن أمثلة ذلك فى ميدان تعليم القراءة ، هل يأخذ المعلمون بالطريقة التحليلية أم بالطريقة التركيبية أم يجمعون بينهما ؟ وتتمثل المراهقة الفكرية عند البعض فى الانحياز لاحدى هذه الطرق لأنه ألفها ومارسها دون محاولة الافادة من التجارب العلمية فى تغيير خبراته الدارجة المتواترة .

وقد يعبر عن المراهقة الفكرية فى صورة ثالثة مثل : سلوك بعض الأفراد الذين يلجأون الى نبذ الواقع الحى بمشكلاته وأهدافه ومطالبه ، ويتعلقون فى نفس الوقت بشعارات وأفكار غريبة على هذا الواقع ولا تتصل به ، بل ويأخذون فى استبدالها بغيرها بأفكار وشعارات كلما لاح لهم جديد ، لا لما تحتوى عليه هذه الأفكار والشعارات من مضمون نافع يفيد الواقع ، وانما رغبة منــه فى ان يتمســح بالجــديد على الدوام وأن يكون مركز انتبــاه الآخرين . ومثل هذا اللون من السلوك يتضمن قصــورا فكريا وفجــاجة اجتماعيــة ينتهى بصــاحبه الى معاناة انفصــالية بينه وبين الواقــع الاجتمــاعى .

ومن اخطر الوان المراهقة الفكرية ذلك اللون الذى يوقع الفرد فى تناقض سلوكى ، فهو يحاول أن يخلص نفسه من القديم على مستوى لفظى فى كثير من الأحيان ، ويحاول فى نفس الوقت التشكك فى كل جديد يأخذ به غيره ، ساعيا كذلك الى فرض نفسه بشعارات وأفكار غريبة لاتمت الى هذا الواقع أو الى الاطار الفكرى الذى يعمل فيه الآخرون . وقد يرجع ذلك الى خوفه من القديم نتيجة للمرارة التى عاناها فيه ، وكذلك الخوف من الآخرين نتيجة عجزه عن مواكبتهم والتفاعل معهم بفكر خلاق وبصر ناضج . ان مثل هذا النوع من الأفراد يعيش فى حيرة تتمثل فى عدم وضوح الولاء عنده لاطار فكرى متماسك . يرى نفسه فيه على أساس من البصر والنقد والنقد الذاتى .

معالم المراهقة الفكرية

اذا كانت المراهقة النفسية ظاهرة معقدة يصعب التركيز فى دراستها على بعد واحد من أبعادها ، الجسمية والفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، فان المراهقة الفكرية الاجتماعية تعتبر أكثر تعقيدا حيث تتشابك عواملها وتتعدد مظاهرها وتتنوع نتائجها .

فعلى الرغم من تلك الأمثلة التى أوردناها لظاهرة المراهقة الفكرية فانه يمكن القول أنه ليس ثمة صورة معينة أو ظاهرة واحدة يمكن أن نركز فيها المراهقة الفكرية . اذ نجد مجموعة من الصور والمعالم التى تعبر عن المراهقة الفكرية التى قد تتمثل فى سلوك بعض الأفراد أو الجماعات خاصة فى المجتمعات التى تتغير فى سرعة أو التى تمر بمراحل انتقالية حضارية ضخمة . وفيما يلى بعض هذه الصور أو المعالم :

١ ـ **أحلام اليقظة الفكرية :** فكما أن اغراق المراهق فى أنواع من أحلام اليقظة قد يترتب عليه اصابته بأمراض نفسية كالسرحان والشطط فى التفكير وعدم الواقعية أو الموضوعية وغير ذلك مما يعزله عن واقع مجتمعه ويفقده القدرة على التوافق معه ، فان اغراق الجماهير الشعبية فى الأمل قد يؤدى بها الى عدم وضوح الرؤيا والانفصال عن واقع مشكلاتها وعدم تبين الحقائق الموضوعية والتخبط وغير ذلك مما يعطل العمل الثورى والتجربة الاجتماعية الحية . صحيح أن التغيير الثورى يقوم على تطلع بعيد المدى من جانب الجماهير الى الأهداف المرجوة ، الا أنه من الزم الواجبات أن تتضح أمامها المسالك المناسبة للوصول الى الأهداف المرجوة ، والمعوقات المختلفة التى عليها مواجهتها تحقيقا لهذه الأهداف . ومن هنا يصدق القول أن مجرد التغيير الثورى فى أوضاع المجتمع القديم لا يحقق أحلام الجماهير ولكن الجهود المتواصلة هى وحدها القادرة على الوصول الى الأحلام . ومن ثم فان أحلام اليقظة الفكرية وما يتبعها من تصورات خاطئة أو تصورات بعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعى تعتبر ظاهرة يجب التخلص منها لأنها داء اجتماعى خطير قد يؤدى الى اليأس أو الى العشوائية أو السطحية .

٣ ـ **سلوك اللافتات والواجهات** : ويظهر مثل هـذا السـلوك على هؤلاء الأفراد الذين يتحمسـون للجديد دون أن يطوعوا ارادتهم ويكيفوا تفكيرهم من أجل تمثله والتعبير عنه فى واقع حياتهم مع الآخرين . فيرفعون الشعارات لهذا الجديد ، ويتحدثون عنها لاستخدامها من أجل مصالحهم الخاصة ، وهنا تظهر المراهقة الفكرية كما سـبقت الاشارة .

والواقع أن سلوك الشـعارات أو اللافتات هو نمط من الأداء اللفظى للأفراد لا خطر منه اذا أدرك صاحبه ما يتضمنه من معان ، واذا كانت اللافتة تعبر عن هدف حقيقى . ولكن استعمال اللافتة كوسيلة لاقناع الجماهير والالتفـاف حولها أو النفاذ منها لتحقيق مصلحة خاصة ، أو لاكتسـاب مجد ذاتى شخصى قد يعتبر من المظاهر الخطيرة للمراهقة الفكرية ، اذ لا يترتب عليه الا تجميد الفكر واعاقة النمو الثقافى ، والتفاعل الخلاق فى الجماعة ، وبينها وبين الجماعات الأخرى . ومثل هذا السلوك يعتبر خطرا على المجتمع الثورى اذ يحول دون مناقشة المفاهيم الرئيسية للثورة ، بل يحول دون ترجمة هذه المفاهيم الى واقع حى ، الأمر الذى يخلق لونا من الثنـائية الخطيرة بين القول والفعل ، ويفقد ثقة الناس فى بعضهم البعض وفى مبادئهم الجديدة وفى امكان تحقيقها . والسبيل الى التخلص من قبل هذا السلوك فى المجتمع الاشتراكى بصفة خاصة اعتماد العلم باعتباره منهجا وطريقة تفكير ، اذ به يمكن أن نضع المفاهيم الجديدة فى بوتقة الاختبـار وعلى محل التجربة الاجتماعيـة حتى تزداد وضوحا ونضجا ، وحتى يزداد الأفراد وعيا بها وادراكا لها وتمثـلا لمعانيها .

ان التعلق بشـعارات الاشتراكية والاقتصار على ترديدها باللسـان أو التعبير عنها فى لافتـات توضع فى دور المؤسسات أو المدارس أو المصانع لا يؤدى الى خدمة الاشتراكية ، ذلك ان المبادىء الاشتراكية لا تحتـاج الى لافتات بقـدر احتياجها الى الممارسـة الفعلية فى حياتنا اليومية حتى تصبح أسـاليب سلوك نتفاعـل به ونمارسه ونفهمه ونؤمن به .

٣ ـ **السلوك الطفلى** : ونقصد به مجموعة اساليب اداء الفرد العقليـة والاجتماعية والانفعالية التى لاتتفق معتوقعات الافراد الاخرين منه فى ضوء خصائص النمو الذى حققه فى عمر زمنى معين . وقـد يظهر هذا السلوك على نوعين : النوع الاول المصطبغ بصبغة انفعالية كالغضب أو الفرح أو الحب والكراهية أو الاقبـال على فكـرة أو معارضتها فى سرعة دون تمحيص أو مناقشة . وبمعنى آخر هو هذا السلوك الذى يتميز بسرعة الذبذبة والسطحية والقشرية . والنوع الثانى هو ذلك النوع الذى لا يقوم على تقدير العوامـل المختلفة التى يحدث فى اطارها هذا السلوك كان يتصـور رئيس مؤسسة انه يستطيع تضليل الرأى العام ببعض التصريحات الجوفاء

او تضليل موظفيه وعماله ببعض العبارات البراقة او بالاوامر التعسفية أو الهروب من هذا كله الى موضوعات اخرى لا قيمة لها . وهذا السلوك بنوعيه يتصف بصفة عامة بالشكلية والفجاجة وهو ما يعبر عن المراهقة الفكرية لانه يبتعد عن السلوك الاجتماعى الناضج الذى ينبغى على الفرد ممارسته فى المواقف المختلفة فى اطار اجتماعى سليم .

نتائج المراهقة الفكرية :

ان المراهقة الفكرية بمظاهرها وصورها المختلفة تعتبر ولا شك خطرا فى المجتمع الاشتراكى الثورى ، اذ تنعكس هذه المظاهر والصور فى نتائج خطيرة على الرأى العام ، منها أولا : اشاعة عدم الثقة من جانب الجماهير فى الجديد والقديم على السواء مما يعطل التقدم الاجتماعى والتغير الثورى الهادف . وذلك اما لاغراق الجماهير فى الامل من جانب بعض الافراد أو لتحريكها بواسطة الشعارات فقط دون احداث تغييرات حقيقية فى المجال الموضوعى الذى تعيش فيه . وثانيا : اشاعة القلق من جانب المراهقين الفكريين مما يجمد الفكر ويحد من الانطلاق الحقيقى ويبعد الجماهير كذلك عن ادراك الحقيقة والنظر الى الامور نظرة موضوعية فى ضوء التجربة الحية التى بها وعن طريقها يمكن لها تبين الخطأ من الصواب والصحيح من الزائف ومراجعة اهدافها واساليبها . وقد يأخذ تجميد الفكر مظهرا سلبيا يتمثل فى فتح المجال امام شخصيات متسلقة محدودة الطاقات تسعى الى التصدر ، واما فى انزواء أصحاب الفكر والقادرين على المشاركة الفعلية فى عمليات التنمية الاجتماعية خوفا من الخطأ وابتعادا عن الهجوم واما فى اساليب مصطنعة من النفاق والرياء يتمسك بها بعض ذوى النفوس المريضة .

ان كل هذه النتائج تتنافى مع الاشتراكية والحياة الثورية الجادة الهادفة ذلك ان الاشتراكية اسلوب تفكير وعمل يحث الفرد على بذل اقصى طاقاته العقلية والاجتماعية من اجل توضيح مفاهيمه ومراجعتها فى ضوء نظرية اجتماعية تلتحم بالتجربة فتزيده بصرا وعمقا ونضجا .

اطار السلوك الاشتراكى الناضج :

ان الصورة الحقيقية للتغير الاجتماعى لا تصبح واضحة صريحة الا اذا انعكست أثارها فى سلوك الافراد والجماعات والهيئات والمؤسسات وغيرها من الادوات الاجتماعية التى تسهم فى نشاط المجتمع وتعمل على تحقيق اهدافه . وبما ان المراهقة الفكرية فى المجتمع الاشتراكى ظاهرة تتعلق بمستوى النضج فى سلوك الافراد والجماعات فى هذا المجتمع المتقدم فكريا وثقافيا ، فانه يجدر بنا أن نحدد بعض معالم اطار السلوك الاشتراكى الناضج .

بلا شك أنه اذا انعدمت الدلالة السلوكية ــ كما تتمثل فى سلوك الافراد والجماعات والمؤسسات فى الحياة اليومية ــ انتفى التغير الاجتماعى الفعلى ذلك أننا نستدل على حدوث التغيير الاجتماعى ، بمجموعة أساليب السلوك للافراد والجماعات التى تعكس هذا التغيير وتعتبر الدليل عليه ، وهكذا لا نستطيع أن نتصور تغيرا اجتماعيا دون تغير مقابل فى سلوك الافراد

والجماعات . ومثال ذلك التغير الاجتماعي ، الذى يحدث نتيجة التصنيع. فلا شك ان المجتمع الزراعي حينما يتحول الى التصنيع يطرأ عليه تغير اجتماعي ، يتمثل فى سلوك الافراد والجماعات . فالعامل الزراعي الذى تحول الى عامل صناعي يطرأ عليه تحول فى قيمه وفى نظرته الى نفسه من حيث أنه شخصية خلاقة مبدعة بعد أن كان قدريا مستسلما ، أما جماعات العمال الصناعية فانها غالبا ما تتحول الى جماعات نقابية تنظم وسائل رعايتها الصحية والترفيهية والثقافية ، ناهيك بما تحاول أن تحقق لافرادها من رفع الدخل أو لزيادة حقه فى الربح بزيادة الانتاج .

وهكذا نستدل على التغير الاجتماعي بالانماط السلوكية التي يمارسها الافراد فى المجتمع ، واذا انتفى السلوك الذى يدل على التغير الاجتماعي اصبح من العسير — ان لم يكن مستحيلا — أن نستدل على حدوث هذا التغير .

ولا شك أنه من الضرورى فى هذه المناسبة أن ترسم الصورة العامة للمجال السلوكى الاشتراكى ، للسمات العامة التي يجب أن يتميز بها سلوك أفراده وجماعته ، حتى نستطيع أن نحدد الصورة الناضجة التي يهدف مجتمعنا الى تحقيقها

وهكذا يصبح السؤال الان هو : ما هى السمات التي يتصف بها سلوك الافراد والجماعات فى المجتمع الاشتراكى من حيث أن هذه السمات السلوكية تختلف عنها فى مجتمع اقطاعى أو رأسمالى ؟

السلوك الاشتراكى :

يعتمد السلوك الاشتراكى على مبدأ هام من المبادىء النفسية الاجتماعية وهو أن الفرص التي تتاح لافراد الامة يجب أن تكون فرصا متكافئة ، يقصد بها تبيان الفروق بين الافراد فى استعداداتهم حتى يتيسر توجيه كل فرد نحو المجال الذى يتفق مع استعداداته ومواهبه .

وهنا يختلف السلوك الاشتراكى عن السلوك الاقطاعى الذى يورث الفرد بعض الانماط السلوكية فى المواقف الاجتماعية المختلفة — فصاحب رأس المال هو الرئيس وصاحب الارض هو السيد ، ولكن فى المجتمع الاشتراكى يختلف الامر اختلافا تاما حيث لا يوجد رئيس نتيجة ما يملك و سيد نتيجة ما ورث . ولكن مجهود الفرد وقدراته وما يسهم به فى تقدم المجتمع هى العوامل الرئيسية التي تحدد منزلة الفرد فى التنظيم الرسمى وغير الرسمى فى المجتمع .

ومثالنا على ذلك العلاقات الانسانية ، التي يجب أن تقوم فى المجتمع الاشتراكى على أساس تساوى الافراد جميعا فى الحقوق والواجبات . وكلما ارتقى الفرد فى سلم العمل كانت مسئولياته أكبر وأضخم . ولذلك فان المجتمع الاشتراكى يشعر بضرورة اظهار الفروق بين استعدادات الافراد حتى يستطيع انتخاب أصلح العناصر لتولى أى عمل من أعماله. ويضمن بذلك سلامة الانتاج ، وسلامة الدخل ، وسلامة الاشتراك التعاونى وفاعلية هذا كله فى تقدم الامة وازدهارها .

وهكذا يكون السلوك الاشتراكى طريقة استجابة فى الموقف الاجتماعى من الفرد ازاء الافراد الاخرين ، من حيث أنهم أفراد ومجموعات ، فى اطار

القيم والمثل الذى يرتضيها المجتمع الاشتراكى التعاونى ، مما ييسر وحدة الشخصيات المتفاعلة مع بعضها والمرتبطة بعضها فى علاقات تنظيمية ، يخضع نمطها الرئيسى فى التفاعل الاجتماعى المتبادل لاحترام شخصية الفرد ، وكرامته الانسانية ، وقيمته ، ويتحرر من القيود التى تحول دون التماسك القومى ، والاندماج المتين ، مثل الفروق السلالية أو التفرقة العنصرية أو الاختلاف الدينى أو العقائدى أوالتفاوت الاجتماعى أوالفروق الثقافية والتعليمية .

وهكذا يهدف السلوك الاشتراكى الى رسم اطار من العلاقات فى العمل أو فى المنزل بين الافراد جميعا ، ييسر اقبال أفرادها على حياتهم وعلى أعمالهم رغبة لا رهبة ، وميلا لا أملا ، بطريقة تعاونية خالية من عوامل الخوف والتردد فى مجال اجتماعى تسوده عوامل الثقة بالحاضر ، والامل فى المستقبل ، ونستطيع ان نحدد مكونات السلوك الاشتراكى فى العوامل الثنائية التالية :

أ ـ السلوك التعاونى ضد السلوك التنافسى :

ان مجتمع الاقتصاد الحر يعتمد اعتمادا كليا على مبدأ التنافس والبقاء للاصلح ولكن أساس المجتمع الاشتراكى غير ذلك تماما ، اذ أنه يعتمد على التعاون كأسلوب من أساليب الحياة الاساسية لان المجتمع الاشتراكى ينظر للجماعة على انها وحدته الطبيعية . فنحن نتجه الى القول بأن الاسرة هى وحدة المجتمع ، والعمل نشاط جمعى يتلاقى فيه الفرد مع غيره من الافراد ويعملون معا لانتاج مشترك فى أى مجال من المجالات .

والصفة الاولى التى تميز الجماعة هى أن يكون لها هدف مشترك يدركه اعضاء الجماعة ويعملون على تحقيقه لانجاز مجموعة معينة من الاعمال يوميا أو انتاج عدد معين من الوحدات يوميا أو أسبوعيا . وهكذا يكون السلوك التعاونى عبارة عن اشتراك الافراد كل وفق جهده ومقدرته لتحقيق غرض عام وفق مصالح الجماعة وأسلوبها ويترتب على ذلك أمران أولهما أن العلاقات الشخصية داخل الجماعة التعاونية يزداد تماسكها على مر الايام ، وبالتالى تسهم فى توثيق الروابط الاساسية فى المجتمع الكبير ، والامر التالى هو ان طرق الاتصال بين الهيئات الموجهة والجماعات تكون سهلة ميسورة سواء أكانت هذه الجماعة التعاونية جماعة انتاج أو جماعة استهلاك أو جماعة مشاركة فى أوقات الفراغ .

وهكذا يكون السلوك التعاونى سلوكا هادفا نحو توثيق الروابط بين أفراد المجموعة الواحدة وبين هذه المجموعة وغيرها ولاشك أن السلوك التنافسى عكس ذلك ، اذ أنه يعتمد على التنافس الذى يزيد بدوره من التنافر بين الافراد والذى يجعل من أية جماعة فئة ذات مصلحة مادية معينة قد تتعارض مصالحها مع مصلحة المجموع الاكبر وهو المجتمع أو الوطن .

وليس معنى ذلك أن التنافس لا يوجد فى المجتمع الاشتراكى ، وانما معناه أن التنافس فيه لابد أن يكون تنافسا موجها ، لا يخدم فردا بعينه ، أو فئة خاصة من الناس ، فهو تنافس جمعى فى سبيل زيادة انتاج ، أو انهاء عمل أو وصول الى مرتبة تدريبية معينة . وفى هذا التنافس الجمعى

ينعدم الصراع الفردى أو الصراع الطبقى ، حيث تعمل الجماعة كوحدة متكاملة ، ذات هدف واحد يحقق صالح المجموع . وهكذا يزيد التنافس الجمعى داخل المجتمع الاشتراكى من تماسك الأفراد ووحدتهم وادراكهم للاغراض الاجتماعية المشتركة وأهداف المجتمع

هذا بينما يكون التنافس فى المجتمع الرأسمالى ، تنافسا صناعيا ، بمعنى ان كلا من المتنافسين لا يهتم الا بمصلحته الشخصية ، أو مصلحة الفئة التى يمثلها ويود لو أفنى الاخرين وازالهم من الوجود .

ب ـ السلوك الآمن ضد السلوك القلق :

الشعور بالامن من الحاجات الرئيسية التى نلمسها فى مختلف مراحل حياتنا . فالطفل الذى يشعر بنقص فى هذه الحاجة قد يضطرب سلوكه ولست أود أن أعدد ما يترتب على فقد هذا الشعور عند الاطفال ، فكتب علم النفس والصحة النفسية عامرة بهذه الحالات .

ولا نقصد بالامن هنا الامن المادى الذى يتمثل فى المحافظة على حياة العامل أو الموظف أو غير ذلك من الافراد الكبار ، بل كذلك الامن النفسى الذى يتمثل فى تجنب التهديد بفقد المركز أو الوظيفة والذى يتمثل كذلك فى مؤازرة المجموع للفرد .

والسلوك الآمن هو السلوك الهادف نحو غرض معين . فهو لا يعتمد على عشوائية التصرف وتدخل القدر ، انما يسعى نحو هدف واضح لتدعيم حالة الفرد وحالة المجموع .

والمجتمع الاشتراكى أساسه كفالة الامن لجميع أفراده بغض النظر عن نوع العمل الذى يقومون به ، وتضيق الفرص أمام السلوك الانتهازى الذى يعتمد على التلون ، وأضعاف الفرص أمام السلوك المخاطر الذى يعتمد على الحظ والحيلة التى قد تخدع بعض أغراض المجتمع ، فالواقع هو الاساس والفرض هو الهدف الذى تسعى اليه فى السلوك الآمن .

وهنا يكون الفرق بين السلوك الآمن والسلوك المخاطر كالفرق بين الفرد الذى يبذل جهده بطريقة منظمة هادئة حتى يحقق اغراضه فى الحياة دون ضرر بفرد اخر من أقرانه أو زملائه ، وبين الفرد الذى يعتمد على بعض اتصالات جزافية كاستغلال راس المال أو الاعتماد على نسب أو قرابة فى سبيل الوصول الى مركز مرموق فى المجتمع .

وهكذا يكون عماد السلوك الآمن هو الثقة بتكافؤ الفرص المتاحة أمام جميع أفراد المجتمع على حد سواء كل وفق قدراته واستعداداته وميوله ومواهبه . والمحك الرئيسى لنجاح السلوك الآمن هو محك الوظيفة فى العالم الخارجى ، بمعنى ان السلوك الآمن وظيفى يهدف الى رفعة المجموع والى تقدم المجتمع .

السلوك التعاطفى ضد السلوك الانانى :

فى المجتمع الاشتراكى تذوب الفروق بين الطبقات المختلفة وتنصهر الفروق التطبيقية فى وعاء المجتمع الكبير ، ويصبح صالح الفرد مرتبطا ارتباطا مباشرا بمصالح المجموع الكبير ، فالانانية والفردية لا دور لها فى

المجتمع الاشتراكى ، والمجتمع الاشتراكى يعتبر نفسه مسئولا عن توفير الحياة الكريمة لجميع المواطنين ، دون تمييز طبقى أو مهنى أو عنصرى .

ولذلك يصبح نمط السلوك السائد هو التعاطف بين جميع المواطنين ولا نتوقع أن ينقلب سلوك الافراد فى مجتمعنا من الاثرة والانانية الى التعاطف والغيرية بين يوم وليلة ، ولكننا نحتاج الى حملات توعية كبيرة ، ليس فقط عن طريق الكلام المسموع أو المكتوب عن طريق كل وسائل الاعلام والممارسة ، ويجب أن تتجه اتجاها مباشرا الى المدرسة حتى نستطيع تنمية هذا السلوك بين أبناء الجيل ، فيمارسوه ، ويتمرنوا عليه .

والسلوك التعاطفى يشمل حب الخير للجميع ، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها رغب فى ذلك أم لا ، هو شعور المواطن بأنه ينتمى الى أسره معينة عليه أن يسهم بكل امكانيته فى اسعادها ورفاهيتها .

ولا شك أن السلوك الانانى هو من أشد الامراض التى قد تصيب المجتمع الاشتراكى ، لانه سلوك فردى انتهازى . لايأخذ فى الاعتبار الا صالح صاحبه فحسب ، دون الاهتمام بما قد يترتب على ذلك من آثار فى العالم الخارجى المحيط به .

علاج المراهقة الفكرية :

حددنا المقصود بالمراهقة الفكرية بكونها تتمثل فى السلوك أو الاداء العقلى والاجتماعى الذى لا يتفق مع اطار المجتمع الاشتراكى .. وبينا كيف أن هذا السلوك يتضح فى أنواع الصراع المختلفة التى تدل على وجود هوة بين الفكر والعمل أو بين النظرية والاداء .

ومن المعروف علميا ، أن العلاج الحقيقى لاى انحراف سلوكى يجب أن ينصب على الاسباب لا على الاعراض ، وعلاج السبب يترتب عليه حتما ازالة نتائجه ، وهكذا يصبح السؤال الآن : ما الخطوط العريضة التى يجب أن نرسمها للخلاص من المراهقة الفكرية حيث أنها خطر ينبغى التصدى له .

أولا ــ محاربة التخلف الثقافى والقضاء عليه : ليس المقصود بمحاربة التخلف الثقافى ، محو الامية بمفهومها التقليدى المحدود بين الافراد ، لان مفهوم الثقافة أكبر من ذلك بكثير ، فالثقافة تشتمل فضلا عن المنتجات الانسانية التى يمكن أن نختبرها حسيا ــ على «آمال الجماعة» وآدابها العامة ، وقيمها ، وتقاليدها ، كما تشتمل على اللغة والادب والفن والقانون والدين والنظم الاجتماعية .

ولاشك أنه من أكبر أسباب المراهقة الفكرية ، التخلف الفكرى الذى يوجه هذه الثقافة ، ومن هنا تكون مسئولية المثقفين فى بحث النظرية الاجتماعية ــ كما تعبر عنها الاشتراكية فى بلادنا ــ لادراك مفاهيمها ومعانيها وسبر غورها ، والمشاركة الفعلية ، ليس فقط فى توضيح هذه المفاهيم بل كذلك فى تنميتها ، ومعالجة ما يترتب عليها من مشكلات ، وصياغة كل ذلك فى اطار من الفكر يتفق مع تراثنا الثقافى ، ومع شروطنا البيئية الحاضرة والمستقبلة .

ومحاربة التخلف الفكرى لا يبدأ عند عمر زمنى معين ، ولا فى مرحلة فكرية معينة ، ولكن يجب أن يكون عملية شاملة ، تبدأ على كل المستويات وتشمل جميع القطاعات ، طالما أننا نهدف من محاربة التخلف الثقافى نوعا من العلاج المؤقت لازالة عرض من الاعراض ، بل محاربة انحراف سلوكى اجتماعى فكرى خطير ، فالمدرسة يجب أن تعدل من « استراتيجية » التعليم ، والجامعات يجب أن تعيد النظر فى خطط الدراسة ورعاية الطلاب ، والادارات الحكومية يجب أن تعيد النظر فى وسائل التنفيذ العتيقة ، والمؤسسات يجب أن تراجع أهدافها ونظمها لتوافق مجتمعنا الجديد بمطالبه وحاجاته المتزايدة .

ثانيا ـ تعديل السلوك : لاشك أن المشكلة الرئيسية فى حالات التغيير الاجتماعى هى مشكلة التوافق بين الافراد وبين الاطار الجديد لمجتمعهم ، وتشتد هذه المشكلة وتتضخم ، حينما يكون التغيير الاجتماعى ، تغييرا ثوريا ، يتصل بأسس النظام الاجتماعى الذى يؤثر عليهم تأثيرا مباشرا ، وقد سبق أن أشرنا الى معنى التغيير الاجتماعى فى مجتمعنا المصرى ، وأن الاشتراكية تمثل نوعا من الثورة العلمية التى تقوم فى أساسها على مجموعة من الافكار والمبادىء العقلية .

وقد أشرنا الى أن من أسباب المراهقة الفكرية فى المجتمع الاشتراكى الصراع بين الفكر والعمل ، والتمسك بالاسلوب العتيق فى المعاملة ، مما يؤدى الى نفس اللون من الصراع ، وهنا تصبح المشكلة ، مشكلة ممارسة الافكار الجديدة وتحولها الى سلوك بالفعل .

ان الفكرة التى لا تمارس تعتبر قصيرة العمر ، وتستمر غامضة أو مزعزعة . وأساليب ممارسة الفكر متعددة ، منها الاداء اللفظى ، الذى قد يكون أيسر أساليب الممارسة جميعا ، ولكننا حين نتصدى الى ممارسة أفكار تعبر عن تغيير أساسى فى النظم الاجتماعية ، وتتعلق مباشرة بصور التفاعل فى الحياة اليومية ، يصبح هذا الاداء اللفظى قليل الاثر ، عديم الجدوى .

ومن ذلك أن مدير المؤسسة لا نتوقع منه مجرد الاشراف الادارى والفنى أو زيادة فى الانتاج ، بل ينبغى أن تتعدى واجباته فى المجتمع الاشتراكى هذه الامور ، ونصل الى مايجب أن يقوم به ازاء اعداد مرءوسيه من عمال وموظفين حتى يتوافق سلوكهم مع أسلوب العمل ونظام الحياة فى هذا المجتمع الجديد . ومن هنا فان هذا المدير نفسه يجب أن يعمل على تعديل سلوكه بطريقة تتفق مع اسس الحياة الجديدة ، لانه لو تحدث فى عماله وموظفيه ، واقتصر تفاعله معهم على المستوى اللفظى ، فانه لن يغير ما بهم ولن يعدل فى سلوكهم ، طالما أن كلامه لا يتفق مع أعماله . فاذا تحدث عن التعاون وهو لا يمارسه ، واذا تحدث عن القيادة الجماعية وهو لا يشجعها واذا تحدث عن النقد الذاتى وهو لا يفهمه ولا يسمح به ، واذا تحدث عن الصالح العام وهو لا يعرف حدوده ، فان حديثه لن يخرج عن اطار الكلام الذى لا يحدث فى سامعيه أى تأثير .

ولكن اذا حاول أن يتبع أسلوبا تعاونيا فى مؤسسته وأن يشجع المجموعات المختلفة على المنافسة وابداء الرأى وتلخيصه ، واذا أفسح

صدره للآراء والمقترحات التى تقدم له ممن هم دونه فى المركز. ففى هذه الحالة فقط يمكن أن يساعد غيره على تعديل سلوكه تبعا للاطار الفكرى الذى يتبناه المجتمع الاشتراكى .

ولكن كيف نصل الى اكتساب القدرة على ممارسة الأفكار الاشتراكية عمليا ؟ ان هذا السؤال يتعلق باكتساب قدرة على سلوك جـــديد ، أو « تعديل السلوك » . وهذا التعديل السلوكى يأخذ صورتين :

الصورة الاولى سلبية ، ولكنها هامة عظيمة الخطر ، اذ تتمثـــل فى العملية التعليمية التى تهدف الى محو العادات والمعايير التى تنتمى الى مجتمع راسمالى أو اقطاعى . والتى لا تتفق وأسلوب الحياة فى مجتمع اشتراكى ، مثل السلوك التنافسى ، والسلوك الاستغـــلالى ، وسلوك المخاطرة المعتمد على الواسطة والحظ ، وما الى ذلك من أساليب السلوك التى الفها مجتمعنا فى الماضى والتى تناقض السلوك الاشتراكى .

ان جزءا كبيرا من وظيفة أجهزة التخطيط والمتابعة فى المؤســـسات والوزارات يجب أن توجه من أجل تحقيق هذا الهـدف ، لان ما يعطل خطة التنمية ، ومضاعفة الدخل ، والتوعية الاشتراكية هو شيوع مثل هذه الانواع السلبية من السلوك .

والصورة الثانية ايجابية ، تتمثل فى العمل على اكساب المواطنين ، على مختلف مستوياتهم ، العادات التى تمكنهم من التوافق فى المجتمــع الاشتراكى ، كالتعاون والعمل الجمعى ، والقدرة على النقد الذاتى ، وتقبل القيادات الجماعية ، وغير ذلك من العادات التى يتصف بها السلوك الآمن البناء الذى يعتبر الركيزة الحقيقية فى نمو المجتمع الاشتراكى وتقدمه .

ان هذا الهدف يعتبر مسئولية ضخمة مستمرة ينبغى أن تبدأ بالمنزل والاسرة ، وتصل الى المدارس والجامعات ولابد أن تعنى بهأجهزة التخطيط وفروعها كادارات التدريب فيما تخططه من برامج اعداد وتدريب وكذلك معاهد اعداد القادة كمعاهد الادارة . وفى جميع الاحوال يجب أن تعنى هذه الاجهزة بطرق الممارسة المختلفة حتى تتأكد من أن ما يكتسبه الافراد من سلوك ، ليس تعديلا سطحيا انما عادات أصيلة ، تقوى وتدعم فى علاقات انسانية مشبعة بالقيم الاشتراكية الديموقراطية .

وهكذا يتيسر لنا أن تنسق بين الفكر والعمل ، وان نوحد بين الرغبة والاداء وأن نزيل الكثير من أســباب التعثر التى تعرقل سير الثـــورة الاجتماعية ، ونعطى من بعد ذلك للتغيير الاجتماعى معنى سلوكيا ، يتذوقه كل مواطن عن طريق الممارسة فى حدود امكانياته العقلية والمهنية .

مسئولية المعلمين المهنية لترقية صناعة التعليم ورفع مستوى المعلم العربي

للاستاذ محمد خيرى حربى
والدكتور محمد قدرى لطفى

صناعة التعليم :

قد يكون من الخير أن نستهل هذه الدراسة بتحديد المفهوم من عبارة « صناعة التعليم » وهل هى صناعة بمعنى أنها مهنة يزاولها طائفة من الناس تتخذها سبيلا للعمل تؤجر عليه ، ومصدرا لكسب الرزق الذى يعينها على مطالب الحياة كما كان يتصورها الأقدمون ؟

أو هى صناعة باعتبارها فنا من الفنون له قواعده وأصوله وله أهدافه التى تتناول تكوين الفرد وبناء المجتمع كما يتصورها بعض المحدثين ؟

ولتحديد هذا المفهوم ينبغى أن نرجع الى الوراء ونستعرض صفحات التاريخ لعلنا نصل الى تطور العملية التعليمية خلال العصور التاريخية المختلفة .

ونحن باعتبارنا عربا يهمنا بالدرجة الأولى أن نقف على تطور هذه العملية خلال تاريخنا العربى فى الفترة التى بدأت بنشر الدعوة الاسلامية حتى عمت الجزيرة العربية ثم اتسعت رقعتها شيئا فشيئا حتى شملت الهند شرقا والأندلس غربا .

واذا كان الأمر كذلك ، فهل لناأن نعتبر دار الأرقم بن أبى الأرقم أول مدرسة اسلامية ؟ حيث كان الرسول يجتمع بأصحابه يعلمهم القرآن الكريم ويربيهم على مبادئه ويؤدبهم بآدابه .

وهل لنا أن نعد العملية التعليمية التى تمت على أيدى أسرى قريش نقطة ابتداء لما تبعها من عمليات تعليمية ، وانها كانت لفتة تاريخية من الرسول عليه السلام نحو اهمية التعليم . بعد أن فرض على أسرى قريش أن يفتدوا أنفسهم بتعليم نفر من ابناء المسلمين القراءة والكتابة ، وتمت هذه العملية التعليمية على رغم حدودها الضيقة بين طلاب يتعلمون ومعلمين يعلمون .

أن المفهوم الضيق لكلمة مدرسة لا ينطبق على دار الأرقم ، وان كان المفهوم الواسع للمدرسة ينطبق على تلك الدار ، فاعداد القادة وتدريبهم من أهم العمليات التى تعنى بها مدارسنا الحديثة ، وقد أعدت دار الأرقم قادة قاموا فيما بعد بأكبر انقلاب عرفته البشرية ، فهى بهذا المفهوم الواسع أكبر مدرسة عرفها التاريخ .

على أن المفهوم الواسع للعملية التعليمية لا ينطبق على ما قام به أسرى قريش أنفسهم فقد اقتصرت مهمتهم على محو الأميـة ووقفت عند حد تعليم القراءة والكتابة ، والواقع أن التعليم قد بدأ عند المسيحيين وعند المسلمين على هذه الصورة ، اذ كان الدافع الأصيل الى التعليم هو تمكين الأطفال من قراءة النصوص الدينية والالمام بها .

ومؤرخو العرب عندما تعرضوا للتعليم والتعلم ذكروا لنا أن العملية التعليمية فى صدر الاسلام لم تكن صناعة بمعنى أنها لم تكن فى بادىء امرها مهنة لكسب العيش ، وانما كانت خدمة دينية تؤدي تطوعا ، وكان يحمل لواءها كبار القوم الذين تهيأت لهم ظروف اقتصادية تغنيهم عن التكسب من عملية التعليم ، ويؤيد هذا القول ما ذكره ابن خلدون من « أن التعليم فى صـدر الاسـلام والدولتين لم يكن كذلك ، ولم يكن العـلم بالجمـلة صناعة » .

ومما لاريب فيه أن التعليم تطور عند العـرب فتحول صناعة لابتغاء الرزق ، ولذلك اقبل عليه من كان فى حاجة الى تحصيل معاشه ، فأصبح كما قال ابن خلدون : « من جملة الصنائع والحرف » وكان من نتيجة ذلك أن احترفه فى أول الأمر كل من الم بالقـراءة والكتابة ثم تطور بعد ذلك فأصبح صناعة اختصت بها طبقة من الناس ، أى أن التعليم أصبح فنا لا يزاوله الا من كان أهلا له ، واعيا لأهدافه ، قادرا على تحمل مسئولياته الكثيرة ازاء طلابه أولا وازاء المجتمع كله ثانيا ، ومن الخير أن نتعرض لهذه المسئوليات بشىء من التفصيل .

المسئوليات العامة للمعلم العربى :

يحلو للمربين دائما ان يقرنوا بين وظيفـة المعـلم ووظيفـة الطبيب ويفسرون ذلك بأن المعلم مسئول عن سلامة التلميذ من الناحيتين العقلية والروحية وأن الطبيب يتعهده من الناحية الجسمية ولكن هناك ما هو أعمق من ذلك فالتعليم لا يخرج عن كونه نوعا من التطبيب ، كما ان الطب لا يخرج عن كونه نوعا من التعليم ، فاجراء العلاج ليس الا جانبا واحدا من مهمة الطبيب وهو الجانب الأقل وأكبر ما فى عمل الطبيب هو أن يعلم النـاس كيف يعنون بصحتهم وكيف يتغلبون على أمراضهم ، والمعـلم كالطبيب فى أن تلقينه للمعارف هو الجانب الأقل فى وظيفته ، اذ أن عمله الأكبر هو أن يعـلم النشء كيف ينتفعون بمهاراتهم وكيف يتغلبون على ما يعترضهم من مشاكل الحياة .

ويطيب للمعلمين دائما ان يتحدثوا عن مهنتهم وشرفها وأنها تتصـل بنفوس البشر وهدايتها فرسالتهم امتداد لرسالة الرسـل وهذا شعور يحمدون عليه ، وفيه تعويض كبير عما يفتقدونه من متع الحياة وزخرفها ، ولكن المعلمين اذا شـاءوا أن يتشبهوا بالرسل حقـا فعليهم أن يؤمنوا برسالتهم وأن يتحملوا بعض ما تحمله الرسل فى سبيل نشر دعوتهم وأن يسلكوا الطريق التى سلكها الرسل فى نشر هذه الدعوات ، وأقرب مثال لنا هو نشر الدعوة الاسلامية على يد الرسول صلى الله عليه وسلم ، تلك

الدعوة التى بدأت فى بقعة من الأرض تجمعت فيها كل عناصر الصلابة والمقاومة والعنف والعناد ، ولكن بايمان الرسول ووضوح غايته انهارت كل عناصر المقاومة الباطلة وتحولت الى قوة عاقلة مدبرة .

هذا عرض سريع لرسالة المعلمين بصفة عامة ، فاذا شئنا أن نتناول هذه الرسالة بصورة مفصلة فينبغى أن نقسمها الى قسمين رئيسيين ، فنتحدث أولا عن مسئوليات المعلم ازاء طلابه ، ثم نتناول مسئولياته ازاء المجتمع عامة .

مسئوليات المعلم ازاء طلابه :

فى عملية التعليم عاملان رئيسيان هما الطفل من ناحية ، وبيئة الطفل من الناحية الأخرى ، ووظيفة المدرس الأساسية أن يلائم بين هذين العاملين حتى يتسنى له أن يعد الطفل للحياة وللقدرة على التكيف مع الحياة وبعبارة أخرى فهو الجسر الذى يصل بين المدرسة وبين الحياة . وتحقيق هذه المسئولية تلقى على المدرس تبعات كثيرة حتى يستطيع رعاية الأمانة التى ألقيت بين يديه ، وحتى يتسنى له النهوض بصناعة التعليم بصورة متجددة متطورة ، ومن هذه المسئوليات :

١ ـ أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأعمقها ، وقد يبدو هذا القول بديهيا ولكن الحقيقة الصريحة أنه غير متحقق فى كثير من الأحوال فبعض المعلمين يكتفى بمعرفة القدر الذى يمكنه من القاء درسه ويؤدى الى نجاح الطلاب فى الامتحان . فاذا شئنا أن تكون معلمين صالحين فلا مفر من التعمق فى المادة التى ندرسها حتى يتسنى لنا أن نجعل الحديث فيها ممتعا ، وان نعرض على التلاميذ الجوانب المشرقة التى تستهويهم فلا ينصرفون عنا ملالا وسأما ، وهذا أصل من أهم الأصول فى التعليم ، واغفاله يعتبر من أكبر أسباب الاخفاق فيه . فاذا آمن المدرس بهذا الرأى فمعنى ذلك أنه لن ينقطع عن تعلم مادته وتتبع ما يجد فيه . ومن هذا يتبين أن التعليم لا يمكن أن ينفصل عن التعلم ، وكل معلم فاضل يزداد علما بمادته بمقدار ما ينفق من جهد فى التعليم .

٢ ـ أن يلم بأساليب التعليم ، وقواعد التدريس وما تستند اليه من نظريات التربية وعلم النفس ، فلا يكفى أن يلم المعلم بمادته ، وأن يتابع ما يجد فيها ، بل ينبغى الى جانب ذلك أن يعرف معرفة تامة السبيل الى توصيل هذه المادة الى تلاميذه فى سهولة ودقة ومهارة وتشوق الى المعرفة . وهذان الأمران ـ المادة والطريقة ـ هما أساس عمل المدرس ومقوم هام من مقومات شخصيته ونجاحه .

٣ ـ الأمر الثالث هو أن يحب المدرس تلاميذه ، فان افتقد هذا الحب فعليه أن يعتزل مهنة التعيلم ، فالمعلم الذى لا يحس بالميل نحو تلاميذه لا يستطيع أن يحسن تعليمهم ، ولا أن يشاركهم نشاطهم ، ولا أن يفرغ الى توجيههم وارشادهم ، وواجب المدرس الا يحمل فى

نفســه مضايقات تلاميذه ولا يتبرم بما يصــدر عنهم من افعــال لا تروقه ، فهم صغار وهذه هي طبيعة الصغــار ، ولا مفر من أن تتصل حياة المعلم بهم ما دام معلما ، وللأمريكيين من هذه الناحية تعريف مشهور للتربية الصحيحة وهو أن يكون التلميذ دائما على الطرف الثانى من المقعد ، ومعنى هذا أن يشارك المعلم تلاميذه ولا يتعالى عليهم بل يكون وثيق الصلة بهم ، وهذه الصلة الوثقى هى لب التعليم وجوهره ، ومتى تهيأ للمعلم هذا الوضع فقد أضيفت اليه مسئولية ثالثة وهى معرفة المدرس لتلاميذ حق المعرفة .

ومعرفة المدرس لتلاميذه تقتضيه أن يكون رائدا لهم ، واعيــا بطبائع الأطفال عامة فهم يختلفون عن الكبار اختلافا كبيرا ، ولهم أسلوبهم الخاص فى التفكير والاحساس ، فاذا عرف المعلم طبائعهم ســهل عليه فهم كثير من أمورهم ، وأمكنه أن يغفر لهم كثيرا من الأخطاء التى يضيق بها صــدره . بل ان معــرفة المعــلم لتلاميذه تساعده مساعدة كبرى على اكتشاف النواحى التى يستطيع تلميذه أن يتفــوق فيها ، والنواحي الأخــرى التى يظهــر فيها عجــزه أو تقصــيره ، فيتعهده فى الحــالة الأولى وينميــه ويرعاه فى الحــالة الثانية ويداويه .

٥ ـ أن يكون المعلم وثيق الصلة بالحياة بما فيها من أحداث وصور وعبر فان هذه الصلة أساسية فى تكوين ثقافته الحية وتفاعله مع البيئة التى يعيش فيها والعالم المتسع الذى يحويه .

والمهم فى هذا النوع من الثقافة فى عملية التعليم انها تنعكس على مادته وتفكيره . وبالتالى تنعكس على تلاميذه وتربطهم بالحياة التى هى الهدف البعيد من التربية .

٦ ـ أن يكون المعــلم عالى الهمة متجددا فى نفسه وتفكيره وميوله فانها لخيبة أمل عظيمة أن يتصور المعلم ان التعليم كسائر الأعمال التى تتم فى صورة رتيبة تتبع يوما بعد يوم . فاذا فرغ من عمله اليومى آوى الى بيته ليقطع وقت فراغه فى قراءة الصحف اليومية أو فى تسلية تافهة ، فالمعلم الممتاز هو الذى يفكر فى مسئولياته ويشغل دائما بالامانة الملقاة على عاتقه ، ويدرك من أحوال مجتمعه ما لا يدركه غيره من الناس ليزداد خبرة بشئون الحياة فوظيفته الرئيسية هى مسايرة الحيــاة وما فيها من اتجاهات كبرى ، ومسائل هامــة ، وايضــاح ذلك الى الأبنــاء الذين أؤتمن على تنشئتهم من أجــل الحياة .

٧ ـ أن يكون مسلكه فى المدرســة وخارجها قدوة لتلاميذه ، فالقــدوة الصالحة من اهم وسائل التعليم ، والتلاميــذ فى مرحــلة التعليم يمتصون سلوك المعلمين والمربين ، ويتأثرون بهذا السلوك أضعاف ما يتأثرون بما يلقيــه عليهم المعــلم من مادة دراسية أو من وعظ وارشاد .

مسئوليات المعلم العربي ازاء المجتمع :

هذا هو الجانب الأهم من مسئوليات المدرس فى العصر الحاضر وخاصة فى العالم العربي كله ، فالمجتمع العربى اليوم مجتمع ثائر على وضعه السياسى الماضى حيث سلبه الاستعمار حرياته حقبة من الزمان ، وثائر على وضعه الاجتماعى الحاضر حيث لا يزال يعانى بقايا ما صنعه المستعمرون فيه ، فالبلاد التى تحررت ثائرة تريد أن تدرك ما فاتها ، والبلاد التى لم تتحرر بعد تحررا كاملا تتطلع الى الخلاص السريع من فتن المستعمرين . فالمجتمع العربى فى سنواته الأخيرة مجتمع متغير سريع التغير متطور سريع التطور .

والعملية التعليمية مرتبطة تمام الارتباط بالمجتمع وتغيره ، فهى عملية متطورة دائما مع تطور المجتمع ، وان لم يتحقق لها ذلك عاشت فى عزلة عن هذا المجتمع .

ومن هنا نستشعر ضخامة المسئولية التى تقع على عاتق المعلمين فى البلاد العربية جميعها . فالتعليم هو الأساس الأول الذى لابد من البدء به اذا شئنا أن تكون نهضتنا صادقة راسية ، وما عداه من الجهود التى تبذل فى الميادين العمرانية انما تؤدى بدورها خدمات جليلة للتعليم وتعمل على الارتقاء به درجة بعد درجة ، فالمصنع الذى ينشأ جديدا يتطلب صنفا معينا للعمل به ، وواجب المعاهد أن تتهيأ لسد احتياجات هذه المنشآت الجديدة ، وبذلك تتطور العملية التعليمية دائما لتساير ركب التقدم وتحقق مطالب النهضة . وخلاصة القول انه اذا كانت خطوات التعمير تستحث خطوات التعليم فان التعليم كذلك يستحث خطوات التعمير ، فالأمر سباق بينهما مستمر . ولا ينبغى لأمة من الأمم الناهضة أن تتجه بامكانياتها كلها الى التعمير وتتناسى خطورة التعليم فى حياتها المستقبلة ، بل يجب أن يقرن الاهتمام بالتعليم والتعمير معا حتى يكون فكريا وماديا . ونقول ذلك لأن كل اصلاح يبدو ظاهرا أمام الأعين بعد قليل ولذلك كان فيه اغراء للمصلحين ولكن اصلاح التعليم والعناية به لا يؤتى ثماره الا بعد نضج الأجيال المقبلة وتوليهم زمام الأمور .

وهناك أمر آخر يشير الى ضخامة المسئولية الملقاة على عاتق المعلمين ، فالخدمات العامة التى يمكن أن تهيأ للشعب لا يمكن أن تنقله من حال الى حال الا اذا صاحبها ولازمها نشاط مساير لها فى ناحية التعليم بحيث يتهيأ الوعى المناسب الذى يعين على ادراك الهدف من هذه الخدمات ومبلغ استفادة الشعب منها .

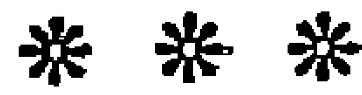
اذن فواجب المعلمين أن يدركوا تماما أن اعداد المواطن للحياة فى المجتمع ينبغى أن يكون انعكاسا لما يتطلبه هذا المجتمع فى الفرد من خصائص حتى يستطيع أن يسعد نفسه وأن يعمل على أسعاد غيره وأن يسهم فى النهوض بالمجتمع الى أقصى درجة من الكفاية والانتاج .

وعلى المعلمين الذين يمتازون عن غيرهم من الفئات الأخرى بكثرة

عـددهم وعمق تغلغلهم في كل ركن من أركان أوطانهم أن يحملوا رسـالة التوجيه والارشاد وخاصة بين سكان القرى وأن يتكاتفوا معا للقضاء على الأمية العقليـة والأخطاء الفكرية التى قـد تفسد عقـول فئة من أبنـاء وطنهم .

وعليهم أيضا أن يقوموا بالدور القيادى فى توعية الشعب بما يجرى حولهم من أحداث سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية .

وعليهم أيضا أن يوثقوا علاقاتهم بالمجتمع الذى يعيشـون فيه حتى يألفوا الناس ويألفهم الناس فيفضوا اليهم بدخائل نفوسهم ويجدوا من الناس آذانا صاغية وقلوبا واعية لما يريدون أن يوجهوا اليه أنظار الشعب والثقة المتبادلة بين المعلم والمجتمع الذى يعيش فيه هى السبيل الوحيد لقيادة هذا المجتمع وتوجيهه الوجهة السليمة .



رفع مستوى المعلم العربى :

ان أول أمر يعين المعلم على رفع مستواه هو أن تتهيأ له حياة مادية كريمة ، حتى لا تشغله مطالب الحياة عن اتقان وظيفته . واذا كان أشد ما فى حياة المعلم هو ضيق الرزق فان هذا الضيق من شأنه أن يقلل من حظه فى المكانة الاجتماعية ، وخاصة اذا كان يعيش فى عصر كثيرا ما يقاس فيه نجاح الأفـراد بقـدر ما يدخل جيوبهم من أرباح . فاذا خفت وطأة الفقـر عن المعلمين خفت عنهم وطأة الحيـاة وقسوتها ، وفرغوا لمهنتهم وتفانوا فى النهوض بها ورفع مستواها .

والأمر الثانى هو أن تيسر للمعلمين وسائل البحث واجراء التجارب ، فالتربية ما زالت تتبـدل وتتغير ، وطرق التعليم تختلف فى شتى بلاد العالم فى العصر الواحد كما تختلف فى البلد الواحد بين جيل وجيل كلما تغير بناء المجتمع أو تغيرت مثله وقيمه المعنوية ، والمعلم الناضج لا يفوته أن يدرس هذا كله وأن يجرى تجاربه الميدانية فاذا لم توفر له وسائل البحث ، واذا لم يجد تشجيعا من القائمين على مستوى التعليم فلا مفر من أن يقف جامدا وهو كاره .

اما الأمر الثالث فهو أن يقبـل المعلمون على القـراءة وأن تيسر لهم السـبل وتهيأ لهم الظروف التى تعينهم على ذلك ، فحقيقة الامر أن المعلمين لا يقرؤون لأسباب كثيرة منها الفقر الذى أشرنا اليه ، وفى هذا من الضرر ما لا داعى للخوض فيه لأنه لا يحتاج الى أسـباب ، وأقل ما فيه من الضرر أن المعلم تتجمد أفكاره وينعكس هذا التجمد على تلاميذه ، والقراءة الحرة بالنسبة لتلاميذه هى الثقافة الحرة التى يستفيد منها الطلاب أكثر مما يستفيدون من الدروس التى تلقى عليهم ، ولن يستطيع المعلم أن يرشد التلميذ وينمى فيه رغبة البحث والميل الى الاطلاع على حين أنه هو نفسه منصرف عن هذه الغاية الكريمة .

وهناك أمر رابع وهو أن المعلم العربي فى هذا العصر يجب أن يكون معلما قوميا بمعنى أن يكون ملما بما يجرى فى البلاد العربية كلها واعيا للأحداث السياسية ، متتبعا للنهضات الثقافية . واقفا على النظم التعليمية فى البلاد العربية وفى غيرها من البلاد ما أمكنه ذلك . فالمعلم العربي يجب أن يتوقع دائما أنه سيدعى للعمل فى أى بلد عربى ، وخاصة فى هذه الآونة التى تنادى فيها الشعوب العربية بوحدة الهدف تمهيدا للوحدة الكبرى . ولن ينجح المعلمون فى أداء رسالاتهم فى البلاد الشقيقة ما لم يكونوا على علم بعادات هذه البلاد وتاريخها وحضاراتها وثقافتها ، وسبيلهم الى ذلك أن تهيأ لهم الأسباب فتزود المكتبات بالمراجع وتنظم لهم الرحلات لزيارة هذه البلاد باشتراكات تتحملها ميزانياتهم ، وتتوسع الحكومات العربية فى تبادل الزيارات بين المدرسين ، وتكثر من عقد المؤتمرات التى تتيح للمشتركين فيها فرصة التعارف وتبادل وجهات النظر فيما يهم المربين بصفة خاصة وما يهم الوطن العربى بصفة عامة .

والأمر الأخير أن يعنى المسلمون بالتراث العربى وأن يدرسوه دراسة عميقة فكلما أمعنوا النظر فيه ازداد فهمهم له وسهل عليهم أن يربطوا بين ماضينا وحاضرنا وتيسر لهم أن يضعوا أيديهم على أسباب الضعف ودواعى القوة . عليهم أن ينقبوا عن هذا التراث وأن يعملوا على احيائه ليستفيدوا ويفيدوا ، وأقل ما يعود عليهم من ذلك أن يضعوا أيديهم على التربية الاسلامية وفلسفتها منذ انشاء الدولة العربية حتى عصرنا الحاضر . وعند ذلك سيعرفون ان كثيرا من أحدث المبادىء التى ينادى بها علماء التربية فى البلاد المتقدمة ، قد نادت به التربية الاسلامية منذ ثلاثة عشر قرنا من الزمان حيث كان يطبق مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص فى كل الميادين ومنها ميدان التربية . والمعلمون فى كافة أنحاء الوطن العربى مسئولون مسئولية جماعية عن القيام بهذا العمل ، ولا أظن أن المعلم يستطيع أن ينهض برسالته الحاضرة وأن يؤديها كما ينبغى أن تؤدى الا اذا وصل ماضيه بحاضره . وعرف التطور البعيد الذى أدى به الى وضعه الحاضر .

هذه هى بعض النواحى التى يجب أن يأخذ بها المعلمون انفسهم حتى يتسنى لهم اداء رسالتهم على الوجه الذى يرضى الله ويرضى الوطن ويرضى أنفسهم ويوم أن يصل المعلم الى هذه الدرجة من الرضا ، فقد وصل الى راحة نفسية تغنيه عن متع الحياة وزخرفها .

والله ولى التوفيق

●

الخدمات التعليمية بمدارسنا

الأستاذ عزيز محمـــد حبيب
مدير الخدمات التعليمية

— ١ —

سارت عجلة الزمن ، وأخذت مدارسنا تتحول من نظامها « **القديم** » الذى اعتمد على تلقين المعلومات ، وانكار شخصية التلميذ وعدم الاعتراف بها . . . واصبحت معاهدنا « **مدارس مجتمع** » : تهتم بالتلميذ ودراسة مواهبه ورغباته وتقوية شعوره بالمجتمع الذى يعيش فيه : ليتفاعل معه ، ويتفانى فى خدمته . . . وبذلك عملت مدارسنا على تحقيق « **النمو المتكامل للتلميذ** » عن طريق نموه جسمانيا ، وعقليا ، وروحيا ، واجتماعيا . . .

وانه ليسعدنا حقا ذلك التحول الذى غير معالم معاهد التعليم عندنا من «**مدارس قديمة**» الى «**مدارس مجتمع**» ، الى طراز تقدمى جديد — فى عهد الانطلاقة الكبرى — يساير نظامنا الحالى : نظام أستطيع أن أطلق عليه : « **مدرسة الثورة** » .

ولا يفوتنى فى هذه المقـدمة : مجـرد الاشـارة الى بعض سـمات « المدرسة الحديثة » :

١ — ان الصفة المميزة للمدرسة الحالية هى : **احترام ذاتيـة التلميذ** ، وتحاشى أساليب الضغط والارهاب فى تربيته ، والاهتمام بتوفير جو سمح يبعث الثقـة والأمل فى نفسه ، وينمى لديه عواطف المحبـة للمجتمع الذى يعيش فيه . .

٢ — وانها — أولا وقبل كل شىء — « **بيئة اجتماعية** » أو « **مجتمع صغير** » أقيم لخدمة التلميذ ورعاية مصالحه . وبذلك فانه يتحتم أن يكون التفاعل مستمرا بين المدرسة والمجتمع ، لأن النشاط الاجتمـاعى للتلميذ انما ينبع من نفسه ، لأن فيه : حـرية ، وحركة ، وتحررا بعيـدا عن النظام المتبع فى حجـرات الدراسـة . وهذا الاتجـاه الاجتماعى هو سمة التربية التقدمية فى المدرسة الحديثة . . .

٤ — انها تهيىء للتلميـذ مجـالات التعليم التى تتمشى وميوله ونزعاته فيعيش فى مدرسـته « عامـلا » لا « خامـلا » ، « ايجابيـا » لا « سلبيا » فيحيا حياة طبيعية يخرج بها متمرسا على قدم الاستعداد لخوض غمار الحياة الكبرى بعد المدرسة . . .

٥ – وان تهدف نواحى النشاط المختلفة بمدارسنا الى **تكوين : «الطالب الاشتراكى»** فى سلوكه ، التعاونى فى نشاطه ، والديموقراطى فى تصرفاته ومعاملته داخل المدرسة وخارجها ...

— ٢ —

وفى ظل مبادىء الثورة أدخلت وزارةالتربية أخيرا فى عام ١٩٦٢ – الخدمات التعليمية – فى جميع المناطق التعليمية ، كأداة فعالة – فى رسالتها التربوية – التى تتلخص فى :

— المعاونة الايجابية مع كافة الأجهزة التعليمية بالمناطق والمدارس فى تطوير العملية التربوية لتساير عهد الثورة الذى نعيش فيه ، وعصر التفوق العلمى الحديث ، ودور الانطلاق ...

— الاسهام فى دراسة كل ما يجد من التطورات فى ميادين التربية والتعليم – مع ايجاد حل للمشكلات الميدانية التى تصادفنا رجاء الوصول الى الاساليب الصالحة لحسن أداء هذه الخدمات .

— الاشتراك فى تقويم ومتابعة هذه العمليات فى مدارسنا – لجميع المراحل – وتكريس كل الجهود لخدمة شباب وشابات هذا الجيل ورفع مستواه الى أسمى الدرجات .

— كما تهدف هذه الخدمات الى تكوين المواطن الصالح ، وخلق جيل يؤمن بربه وعروبته ، ويسير فى ركب الزحف المقدس بعقل حر وفكر مستنير وروح عالية .

وان مجرد نظرة عابرة الى اختصاصات الأقسام الفنية بالخدمات التعليمية لتظهر بجلاء أنها بمثابة الروح لجسد العملية التعليمية ، بل أنها عصبها منذ أن يطأ الطفل أبواب مدارس المرحلة الأولى حتى نهاية مراحل التعليم العام .

— ٣ —

اهتمت وزارة التربية – فى عهد الثورة – **بالامتحانات** وخصصت لها قسما مستقلا بكل منطقة تعليمية لمتابعة **شئون الطلبة** : ينظم قبول التلميذ بالمدارس ويتابع تفوقه وتخلفه ، ويذلل كل ما قد يعترضه من عقبات صعاب ، ينظم له اختبارات قدراته وتحصيله على أسس علمية سليمة ، ويرسم صورة واضحة واقعية عن العمليات التعليمية بالمدارس ونتائجها وسيرها فى الاتجاه الصحيح ... هذا ولقد أضحت الامتحانات الحالية تهدف الى التعرف على مدى تفهم التلميذ للحياة المحيطة به ، ومقدرته على التفكير الصحيح ، واختبار ذكائه بقصد توجيهه الوجهة العلمية والعملية المناسبة له ، ولخدمة وطنه ...

كما أن الخدمات التعليمية : تضمن للتلميذ استخدام أحدث « **الوسائل التعليمية** » التى تقفز به من براثن التعليم التقليدى الى أوسع أبواب التربية الحديثة : حيث يمكن استخدام : **الأفلام** الثابتة والمتحركة ، الصورات التعليمية ، النماذج والعينات ، الشرائح التعليمية ، الاسطوانات والتسجيلات الصوتية ...

وانه لا مراء فى أن لهذه الوسائل أهميتها البالغة فى مساعدة التلميذ على : الفهم ، وتوضيح الغامض من المعلومات وربط المجرد بالمحسوسات ، واثارة الانتباه والشوق وتعلم المهارات ...

كما تولى مدرسيه أكبر عناية بما تنظم لهم من برامج **تدريب** تجديدية كانت أو تثقيفية . فتقوم أقسام التدريب بمسح شامل لجميع الكفايات فى كل مرحلة تعليمية لمعرفة نواحى الضعف والقوة مع مقارنتها بمستويات الكفاية المطلوبة لكل عمل ، وتحسين المستويات الموجودة الى الدرجة التى تمكن كل مدرس من القيام بعمله فى يسر مع فهم لكل مسئولياته وواجباته المدرسية . كما تعمد أيضا الى رفع مستوى المدرس فى المادة التى تخصص فيها وتعرفه بطرق التدريس الحديثة ، وتدربه على اعداد وسائل الايضاح اللازمة لمعاونته على نجاح دروسه ورفع مستوى الآداء لتلاميذه .

ويرتكز التدريب فى كل هذه العمليات على أسس مدروسة طبقا لبيانات احصائية منظمة وتقديرات سليمة لاحتياجات العمل فى كل ميادين الدراسة ، وفهم حقيقى لقدرات العناصر البشرية التى تعمل فى الحقل التعليمى والمجال التربوى : لرفع مستوى الانتاج وتحقيق نجاح أهداف التربية الحديثة بمدارسنا ...

وهناك أيضا : « **المكتبات المدرسية** » ، وتضع بين يدى كل تلميذ وأمام ناظريه كل جديد وطريف من الكتب والمجلات والصحف الدورية للاستفادة بها بطرق مناسبة واعية .

ولا يقتصر دور المكتبات على أنها مراكز للاشعاع الثقافى بمدارسنا بل تعمل أيضا على اثارة الوعى القومى والاجتماعى والتعاونى وخلق المواطن الصالح ، كما أنها فى عصرنا الثورى الاشتراكى أصبحت مركز خدمات للحى والبيئة وأداة فعالة لتحقيق مبدأ الاشتراكية الثقافية .

ومن دواعى الفخار أنه قد أصبح يوجد فى كل مكتبة مدرسية : ركن خاص **بالثورة** وركن **للميثاق** ، كما سيخصص ركن ثالث لدور **الانطلاق** الحالى .

وتدرب الخدمات التعليمية التلاميذ أيضا على الاستفادة من وسائل الاعلام الحديثة وتجعل لهم من **الصحافة المدرسية** منبرا حيث يتبارى التلميذ وزملاؤه على حسن التعبير والتصوير والآداء : فيرسم تلاميذنا

صـــورا حيـــة لنظامنا الاشتراكى كما تمليه عليهم دراســـاتهم للميثاق الوطنى ...

وتهتم الصحافة المدرسية بتوجيه التلاميذ الى الأسس الصحيحة فى الحصـــول على : الخبر ، والتحقيق الصحفى ، واعـــداد صحف الحائط والفصول ، والمجلة المدرسية المطبوعة ...

وتعنى الصحافة المدرسية بالاتجاهات القـــومية والاجتماعية بحيث صارت من أولى وسائل نشر الوعى القومى والاجتماعى فى البيئة المدرسية ، والمجتمع المحيط بها . هذا وفى تجـــربتى فى الثلاث السنوات المـــاضية — كمدير للخدمات التعليمية — يمكننى أن أجزم بأن الصحافة المدرسية أصبحت تعبر تعبيرا صحيحا عن المدرسة وعن تلاميذها الذين يعيشون فيها وعن حياتهم وآمالهم ، وترسم صـــورة صادقة لبيئتهم وأخبـــارها ووصفها : هذا كله لا لشىء سوى أن الصحافة المدرسية هى وسيلة فعالة للتنفيس عن طاقات التلاميذ ومجال طيب لتنمية خبراتهم ومواهبهم ، واتاحة الفرص لكى تنمو وتتفتح هذه المواهب : فتسمو عمليات التعبير عندهم : بالكلمة ، والخبر ، والرســـم ، والصـــورة ثم المقـــال الصحفى الناجح ...

والواقع ان هذه الصحف المدرسية ان هى الا حقول تجارب لصاحب الموهبة — التلميذالصغير حاليا — والصحفى اللامع مستقبلا الذى يحمل اللواء ويرفع الصوت عاليا بحرية وطنه وعروبته ويدافع دفاع المستميت عن استقلاله وعزته فى ظل المبادىء التىرسمها لهم معلم العروبة ورائدها وقائد نهضتها الرئيس جمال عبد الناصر .

تقويم المدرس وصلته بالمفهوم الحديث للتوجيه الفنى

للاستاذ محمود شافعى
كبير مفتشى التربية وعلم النفس
(بالنيابة)

أصبح للتفتيش مدلول حديث يختلف عن المدلول القديم ، تمشيا مع الاهداف الحديثة التى يراد من التفتيش ان يساعد على تحقيقها فى الميدان التربوى . وقد برز هذا الاتجاه حين اصبح واضحا ان التفتيش بمفهومه القديم لا يحقق اهداف التربية المتمشية مع اهداف مجتمع متطور ليس افراده بحاجة الى التفتيش بقدر ما هم فى حاجة الى التوجيه . ومع تغير التفيش الى توجيه فلا يزال يعانى من تلك الاسس التى انحدرت اليه من آثار الماضى القديم . فالفكرة ما زالت تنطوى على عنصر المفاجأة ، ولا زال بعض المفتشين او الموجهين يعتبرون انفسهم موكلين بتتبع اخطاء المدرسين وكذلك لايزال اهتمام المفتش ينصب على المدرس لا التلميذ . ولتقدير عمل المدرس او تقويمه وضعت الوزارة نموذجا يملؤه المفتش ويضع فيه المدرسين فى فئات خاصة يترتب عليها ترقية أى واحد منهم ، حيث جعل هذا التصنيف عاملا بارزا من عوامل الترقية . وهذه التقديرات نفسها مشكوك فيها وعلى الرغم من ان الكثيرين من المفتشين يحاولون ان يجعلوها موضوعية وان يضعوا درجات لشكل المدرس وهندامه وطريقته فى الحديث ومبلغ تنظيمه لدفتر التحضير الى غير ذلك . الا ان هذه التقديرات كما قلنا مشكوك فيها . فالمدرس الخبير يستطيع ان يتكلف من الامور عند زيارة المفتش مالا يعمله فى غيابه . بل لقد يختلف المفتش الواحد باختلاف الزمان والمكان وظروف المفتش والمدرس معا . وقد يدخل كثير من المدرسين فى الفئة الممتازة لان المفتش يرى نواحى جديرة بالتقدير فى عملهم لا يراها مفتش آخر . وقد يحتوى فصل من الفصول الدراسية على اغلبية التلاميذ الاذكياء فيتأثر المفتش بمستواهم ويمنح المدرس تقديرا لا يمنحه مدرسا اخر أقل منه حظا من حيث ذكاء تلاميذه وقد يدخل فى التقدير اعتبارات ذاتية لا تمت بصلة الى موضوع التفتيش نفسه . والغريب ان يترتب على ذلك كله ترقية المدرس بان يكون اساس الترقى عدد مرات الامتياز التى يحصل عليها . ولكن اذا كنا مازلنا نعانى من هذه الآثار القديمة فيجب أن يكون مفهوما ان هناك وظيفة جديدة واساسية للتوجيه تتصل بتنمية مهارات المدرسين وقدراتهم وتفتيح الآفاق امامهم ومساعدتهم على التغلب على ما يعترضهم من عقبات ومشكلات وأتاحة فرص النمو المهنى امامهم ، وحسن توجيههم وارشادهم حتى تكون لديهم الكفاية لتوجيه قدرات كل تلميذ وتنميتها الى احسن مستوى يمكن ان تصل اليه ، كما تساعده على ان يكون ذا اثر فعال مفيد

فى مجتمعه وبيئته . وهو يشمل المدرسة ككل ، بحيث يمتد الى العمل الادارى بالقدر الذى يحقق للمدرسة اغراضها التعليمية .

« والتوجيه الفنى » بديل كلمة التفتيش أو هو التفتيش بمضمونه الجديد المتطور من حيث هو خدمة فنية تعاونية هدفها الاول دراسة الظروف التى تؤثر فى عمليتى التربية والتعليم ، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التى تكفل لكل تلميذ ان ينمو نموا مطردا وفق ماتهدف اليه التربية المنشودة . فقد أصبح التفتيش ـ بصفة عامة ـ توجيها وتقويما ومتابعة وبحثا متصلا لمدى صلاحية النظم الموضوعة لتحقيق الاهداف التى وضعت من اجلها ومدى نجاحها عند التنفيذ . وارشادا للوصول بالعاملين فى ميدان التعليم الى خير النتائج وتبصيرهم بأفضل الوسائل للوصول الى النتيجة المرجوة والهدف المنشود . ولهذا نص دستور الوزارة على ضرورة تقويم النظم والاساليب المختلفة مع الاشراف على تنفيذها بالزيارات وعقد المؤتمرات واستخدام جهاز التفتيش بالوزارة كأداة فعالة أساسية لتوجيه المعلمين وتقويم اعمال الادارات والقيام بالدراسات والبحوث المختلفة . ولذلك تغير مفهوم التفتيش من ذلك المفهوم الذى توضحه لائحةالتفتيش القائلة : « .. ولا يسوغللمفتش ان يخاطب نظار المدارس والمكاتب ولا يعلمهم بذهابه للتفتيش عندهم بل يكون ذهابه وتفتيشه مفاجأة لامكان الحصول على الثمرة المطلوبة (١) » تغير ذلك الى المفهوم الجديد بكل ما تحتوى عليه كلمة توجيه من معان واهداف نلخصها فيما يلى :ـ

١ ـ مساعدة المدرسين على تفهم أهداف المدرسة التى يعملون بها والمادة او المواد التى يقومون بتدريسها بصفة خاصة . ووضوح الهدف عامل هام فى تركيز العمل للوصول اليه .

٢ ـ مساعدة المدرسين على الوصول الى أفضل الطرق واتباع احسن الاساليب التى يمكن ان تؤدى الى تحقيق هذه الاهداف مع معاونتهم على حل ما قد يصادفهم من عقبات ومشكلات فى اطار من التفاهم والمودة والاخاء .

٣ ـ تحقيق التعاون بين افراد اسرة المدرسة ، لتحقيق اهدافهم المشتركة بحيث يدرك الجميع انهم أفراد فى أسرة واحدة تسعى لتحقيق غايات واحدة مهما اختلفت مواردهم الدراسية ، وبحيث يؤمنون بان تعاونهم هو أول مقومات نجاحهم جميعا فى تحقيق تلك الاهداف المنشودة . ويتبع هذا تشجيعهم على ان تكون علاقاتهم دائما انسانية نبيلة ، فى ظلال من الصداقة والاخوة والتسامح .

٤ ـ التعريف بالطرق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة ـ من

---

(١) امين سامى باشا : التعليم فى مصر ـ مطبعة المعارف ١٩١٧ ص ٤٧ .

أهم أهداف التوجيه الفنى ـ حيث يفتح امام المدرسين آفاقا جديدة ويدفعهم فى طريق التجديد ومسايرة التطور حتى تتمشى طرقهم مع احدث الاساليب لذلك وجب تشجيعهم دائما على القراءة والاطلاع . وتنمية معلوماتهم ومتابعة كل جديد .

٥ ـ تشجيعهم على التفكير والتجريب المبنى على اسس علمية مدروسة وتفكير سليم واستخلاص الفائدة من نتائج التجربة .

٦ ـ ايجاد التناسق والتكامل فى هيئات التدريس وحسن توزيع الكفايات المختلفة على المدارس مع العدالة فى التوزيع بين مدارس المدن والقرى .

٧ ـ اكتشاف ما لدى المدرسين من مواهب خاصة واستعدادات وهواية شخصية والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه والارشاد والاستفادة منها فى نواحى النشاط المدرسى ، بحيث يسند فرع النشاط الى المدرس الذى يكون اكثر الجميع ميلا واستعدادا له .

٨ ـ مساعدة المدرس على حسن استخدام الوسائل التعليمية وارشاده الى وسائل ايضاح جديدة وطرق انتاجها واستعمالها بحيث تؤتى ثمارها كاملة .

٩ ـ تشجيعه على التصرف وتحمل المسئولية وحسن تقدير الامور والتفكير المتزن السليم .

١٠ ـ دراسة العوامل المختلفة التى تسهل عملية التعلم او تعوقها سواء منها ما يتعلق بالتلميذ او المدرسة او البيئة خارج المدرسة وما قد يكون فيها من عوامل تؤثر على التلميذ تأثيرا سيئا لاسباب منزلية أو ظروف صحية .. مما يحتاج فى دراسته الى معاونة المفتش ومساعدته .

١١ ـ معاونة المدرس على دراسة المناهج والكتب ونقدها نقدا بناء يهدف الى تحسينها مع تسجيل الملاحظات التى تعن للمدرس فى هذا الشأن ودراستها دراسة واعية تتيح له فرصة النمو الفنى فى مهنته والشعور بايجابيته الفعالة .

١٢ ـ مساعدة المدرس على فهم التلاميذ فهما صحيحا سليما على اسس تربوية مدروسة ومعرفة احتياجاتهم وخصائص نموهم ومشكلاتهم اليومية وافضل الطرق لمعاملتهم وعلاج مشكلاتهم ليتبع المدرس دائما الطريق الصحيح فى تعامله مع تلاميذه .

١٣ ـ تشجيع المدرس على دراسة بيئته والاحاطة بخصائصها وتوثيق صلته بها وتيسير السبيل امامه لتحقيق هذا مع الاستفادة من

خبرات المفتش واتصالاته فى هذا الشأن والعمل على أن تتبادل المدرسة والبيئة الخدمات لفائدتهما المشتركة .

١٤ ـ تحليل الصعوبات الخاصة التى تعترض المعلم فى عملية التعليم ومساعدته على حلها ومن ذلك الصعوبات التى تتعلق بالقدرة على القراءة والكتابة أو اكتساب المهارات العقلية او اليدوية أو الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تطبيق ما تعلموه فى حياتهم اليومية .

١٥ ـ تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم فى جميع النواحى وتتبع نمو هذه المستويات عند كل منهم ورسم أمثل الخطط لعلاج المتخلفين مع حسن استعمال البطاقات المدرسية التى تقوم بدورها فى العملية التربوية التعليمية .

١٦ ـ تقويم المدرس ومعاونته على النمو السليم فى الاتجاه الصحيح بكافة الوسائل المكننة .

اذن فهذه هى مهام التوجيه الفنى وأهدافه التى لم تعد قاصرة على مجرد التفتيش وتتبع اخطاء المعلمين وتصنيفهم فى فئات ومستويات مختلفة . فقد اصبح تقويم المدرس قائما على التوجيه والارشاد والتعاون لحل مشكلات تربوية وتعليمية ، ولما كان التقويم خطوة طبيعية من خطوات التفكير العلمى المعروفة فان وسائل التقويم لا تخرج ايضا عن وسائل البحث العلمى ذاتها . فمن المعروف ان البحث العلمى يعتمد على الملاحظة والتجريب والقياس والاحصاء والتتبع ، وان المشكلات المختلفة تحتاج الى وسائل مختلفة من طرق البحث . اذا فوسائل التقويم فى جملتها لا تخرج عن الملاحظة واجراء التجارب وتصميم استمارات البحث وعمل الاستفتاءات واجراء الاختبارات وجمع البيانات الاحصائية وتحليلها وغير ذلك من وسائل القياس والتقدير والحكم بمختلف اشكالها وصورها . واذا لم يعد تقويم المدرس عملية قائمة على كشف اخطائه ومعرفة عيوبه فليس هذا ابدا معنى التقويم وليس الهدف من تقويم المدرس مجرد الحكم على مدى صلاحيته ، ولكن التقويم يتصل اتصالا وثيقا بكل اهداف التوجيه السابقة ، ولا يخرج او ينفصل عنها ، فهو يهدف الى تبصير المدرس بحالته ليكون عنده وعى بعيوبه فيعمل على علاجها . وكذلك لا يصح أن تكون أحكامنا على المدرسين مطلقة بل يجب أن نحدد النواحى التى نحكم فيها على صلاحيته كمدرس أو صلاحيته كمدرس اول او صلاحيته كناظر فمن الواضح ان احكامنا على المدرس نفسه ستختلف بحسب نظرتنا اليه من هذه الزوايا المختلفة ، ولا يصح ان تكون احكامنا على المدرس مبنية على درسه وحده بل يجب ان نأخذ فى الاعتبار الموقف الكلى والمجال العام الذى يحيط به من جو المدرسة وامكانياته وادواته وظروفه المختلفة ، فالتقويم امر نسبى . قد نحكم على شخص بالنجاح فى مجال معين ، ونحكم عليه هو نفسه بالفشل اذا تغير هذا المجال أو نقلناه الى وسط آخر !!

ولا يصح ان تقاس كفاءة المدرس من زاوية قدرته على تدريس مادته أو اتقانها فقط فالمدرس مهمته اوسع من ذلك فهو يعتبر الان مهنـدس اجتماعى ، وهو ايضا مرشد للتلاميذ ، ورسول اصلاح فى البيئة الخارجية وهو باعث على الاستقرار والاطمئنان ، وقدوة لغيره فى الاتزان النفسى والشعور بالرضا والسعادة . واذا لا يصح الاكتفاء بالحكم عليه من ناحية ما يبدو منه من تكلف الاتزان والقرب من المثالية فى حين انه قد يكون شقى النفس كثير المتاعب مما ينعكس على عمله وعلى تلاميذه فمن الثابت ان المدرس التعس الشقى النفس غير الراضى عن نفسه ، وعن شئون حياته والمحروم من الشعور بالسعادة ، لا يستطيع ان يعمل على اسعاد تلاميذه وافادتهم .

ونظرا (١) لاختلاف المعايير والمقاييس التى يرجع اليها القائمـون بالتقويم مما يجعل بعض المقومين يبدو متشددا فى احكامـه فى حين ان البعض الاخر يبدو متساهلا فمن الواجب ان نتفق على معايير محددة وان تحدد الصفات والنواحى التى تؤخذ فى الاعتبار وما نعطيه لها من وزن فى التقدير وبذلك يمكن الوصول الى احكام موحدة فى التقويم . فاذا آمنا بوجوب ضرورة الاتفاق على قواعد موحدة للتقويم فى حالة المدرس فعلى أى اساس نبنى هذه القواعد ؟ الخطوة الاولى هى ان نبدأ بتحليل مهنة التدريس ومعرفة جزئياتها ثم نحدد الصفات اللازمة للنجاح فيها ومن الممكن تصميم استمارة خاصة لتقويم المدرس . وقدعملت استمارةتحتوى على البيانات الاولية العامة عن المدرس ثم قائمة بالصفات المطلوبة لمهنة التدريس والدرجات التى تدل على التفاوت فى هذه الصفات وهنا تبدو مشكلة تستحق منا البحث وهى مشكلة التقارير السرية . هل حقا تظل هذه التقارير سرية أم هل يعرفها المدرس ؟ واليست السرية سلاحا فى يد الرئيس يشبع به حبه فى الانتقام ورغبته فى مضايقة من يرغب ؟ أليست السرية وسيلة لحرمان الشخص من الدفاع عن نفسه فقد يكون مظلوما فى الحكم الذى وضع له ؟ واذا كان الغرض من التقويم اولا واخيرا هـو الارشاد والتوجيه والتعاون أفليس من الخير أن تقوم العلاقة بين المدرسين والموجهين على اساس الصراحة والشجاعة الادبية والاخوة والارشاد بدلا من أن تقوم على أساس التجسس والسرية والكتمان الذى يبعد المسافة النفسية بين الرئيس والمرءوس . والسؤال الآن : كيف يمكن اذا تقويم عمل المدرس ؟

الجواب على هذا السؤال قد حدده ميثاقنا الوطنى فى النقد الذاتى (ان النقد والنقد الذاتى من أهم الضمانات للحـرية) . اذا كيف يمكن للمدرس تقويم عمله ؟ لا شك أن كل شخص يحب أن يعرف مدى اجادته لعمله ، ويبدو ان خير طريقة هى التقويم الذاتى الذى تقوم به هيئـة التدريس مجتمعة . ويجب أن يكون تقويم عمله فى التدريس جزءا من

---

(١) الدكتور خليفة بركات : « دور المفتش فى التقويم » فى مؤتمر هيئات التفتيش . فبراير ١٩٥٦ ، ص٢٧ .

برنامج مدرسي شامل للتقويم والا يقتصر برنامج التقويم هذا على التدريس وحده اذ لا نتوقع من المدرسين ان يشتركوا فى تقويم عملية التدريس اشتراكا قلبيا الا اذا كان يتبع هـذا التقويم ــ او يسير معه جنبا الى جنب ــ تقويم آخر يتصل بأهداف المدرسة وخطة الادارة وطرق الاشراف ولا يمكن ان يفرض عليهم التقويم الخاص بالتدريس فرضا وانما هو جزء من عملية التحسين كلها . ويجب ان يكون محور الاهتمام فى برنامج التقويم تحسين موقف التعلم للتلاميذ وان يكون السؤال الاساسى هـو : كيف يمكننا تحسين طرائقنا فى العمل لكى تحقق للتلاميذ النمو المطلوب ؟

والمبدأ الاساسى الذى تقوم عليه طريقة التقويم هو ان جميع الاشخاص الذين يشملهم التقويم لابد أن يكون لهم نصيب فى وضع القواعد التى يبنون التقويم على اساسها . ولكى نساعد المدرسين على تقويم انفسهم لابد ان نعطيهم الفرصة لكى يساهموا فى بناء هذه القواعد واشتراك كل فرد فى عملية التقويم يضمن سلامة الاهداف والغايات . فكل فرد يعرف ما هى اهدافه وهو يكون آراءه واحكامه طبقا لما يحققه من هــذه الاهداف . وينبثق عن اشتراك المدرسين فى عملية التقويم مدرسون اكثر نضـجا وارهف احساسا بالمسئولية .

ويمكن للمدرس عن طريق التقويم الذاتى ان يدخل التلاميذ فى عملية التقويم وبذلك يستطيع ان يشارك فى المسئولية التى عهد اليه بها . واذا كنا نريد ان يكون التقويم الذاتى عملا نافعا مجديا فلا بد من وجود شروط معينة وهى ان ينظر اليه المدرس على انه طريقة للحصول على المزيد من الرضا فى عمله ، اذ انه لن يرغب فى تقويم عملية التدريس التى يقوم بها اذا كان فى نتائج هذا التقويم ضرر له ولذلك لا يجوز مطلقا ان يطلع احد على التقويم الذاتى للمدرس بحيث يتخذ منه اساسا لزيادة المرتب أو الترقية . ولا بد ان يشعر المدرس بالاطمئنان اذ ان التقويم الذاتى عملية لا يشترك فيها الا اولئك الذين يشعرون بالاطمئنان على مراكزهم والاطمئنـان فى علاقاتهم مع بعضهم البعض ، كما يشعرون بالاطمئنان من ناحية قدراتهم وامكان حدوث التقدم والارتقاء ، ولا بد من التأكد من ان الكثيرين من المدرسين راضون عما يقومون به من عمل ولكى نساعد هؤلاء المدرسين على الانتقال الى مرحلة تقويم عملهم لابد ان ندفعهم الى الاهتمام لتحسين مهاراتهم ، وحين تتوجه عناية المدرسين الى تحسين عملية التعلم فلا بد من التوصل الى الاتفاق بشأن مقومات موقف التعلم الصالح ، وهنـاك طريقة لتحقيق هذا الاتفاق وهى عمل قائمة للتقويم الذاتى تحتوى على النقاط التى يرى المدرسون انها ذات اهمية . فاذا قامت هيئة التدريس ــ كمجموعة ــ بوضع هذه القائمة فان هذه العملية تكون بمثابة تدريب اثناء الخدمة فهى تحمل المدرسين على البحث عن معنى التدريس الافضل كما انها تهيىء مجالا لتبادل الاراء التى توسع من تفكير جميع اعضاء هيئة التدريس وتؤدى الى وجود اجماع فى الرأى بينهم وذلك من شأنه ايجاد اساس لتقويم طرائق التدريس فى مناقشات هيئة التدريس وفى الاجتماعات الفردية التى تتم بين الموجهين والمدرسين .

الامتحانات وأهداف التعليم

للدكتور محمد الهادى عفيفى
الاستاذ المساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

توجد بعض المشكلات الرئيسية التى ينبغى التقديم بها لتوضيح العلاقة بين الامتحانات وأهداف التعليم .

أولا : غموض العلاقة بين الامتحانات كوسائل والاهداف كغايات

على الرغم مما يبذل فى وضع اهداف التعليم ، سواء فى ذلك الاهداف العامة التى ينبغى أن توجه العمل التربوى على شتى المستويات ، أو الاهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية أو الاهداف المتصلة بالمواد الدراسية والنشاط المدرسى فى كل مرحلة ، فان وضع الامتحانات فى مقدمة الاهتمامات من جانب اطراف العملية التعليمية قد خلق انفصالية شديدة بينها باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم وبين غاياته التى قام لتحقيقها بل كثيرا ما تتحول هذه الاهداف الى مجرد شعارات لا نجدها حية فى رؤوس القائمين على توجيه الناشئين بقدر ما نجدها حبرا على ورق ، تفقد قيمتها ووظيفتها على المستوى الاجرائى لعملية التعليم . وعلى هذا النحو أصبحت الامتحانات هى غاية التعليم . وأصبح شبحها ماثل دائما للاذهان يدفع المدرسين الى ارهاق التلاميذ بالعمل والاكثار من التكاليف والواجبات المنزلية ، ويدفع الكثير من الآباء الى الضغط على أبنائهم ضغطا مستمرا لحملهم على الاستذكار . بل ذهبت الامتحانات بجهاز المدرسة كله الى أن يكون أداة لها . فتأثر العام الدراسى بها كما تأثر اليوم المدرسى فقد يسود النظام فى أوائل العام الدراسى وتظهر علامات الاسترخاء على التلاميذ ، حتى اذا اقتربت بشائر الامتحانات اختزلت ادارة المدرسة ساعات العمل بها ، وكثر تغيب التلاميذ وانقطاعهم عن الدرس ، وقل جهدهم وجهد المدرسين داخل الفصول وكثر خارجها .

ثانيا : الامتحانات وافساد وسائل التعليم الاخرى

ويؤدى فصل الامتحانات عن الاهداف من ناحية وطغيان سلطانها على عقول الناس من ناحية ثانية وغموض الاهداف من ناحية ثالثة ، الى افساد وسائل التعليم الاخرى ، من مناهج وكتب مدرسية وطرق تدريس . ذلك انها دفعت المدرسين الى تجميد النظرة الى المناهج والأساليب ، فحالت دون مراعاة المدارس لحاجات البيئة المحلية وتمشيا مع الحوادث التى تثير اهتمام المجتمع ، وتمنعها من مسايرة ميول تلاميذها واطلاق الحرية المعقولة لهم فى الدراسة . كما انها تحد من حرية المعلمين فى اختيار مادة الدروس وطرق التدريس .

ونتيجة ذلك ان اكثر المدرسين يعنون بدرجة واحـــدة بكل كبيرة وصغيرة ، ويصرفون الوقت فى تدريب تلاميذهم على انواع معقدة من الاسئلة والتمارين لا يؤمنون بفائدتها ولا يقصدون منها الا مواجهة اسرار الامتحانات . ومن هنا ايضا دخلت على التعليم الوان واشكال غريبة من الوسائل بعدت به عن أهدافه الاجتماعية وأفقدته وظيفته فى تكوين الفرد ومن ذلك :

- ظهور الدروس الخصوصية التى نقلت جهد التلميذ والمدرس فى كثير من الاحيان الى خارج المدرسة ، واعتراف المدارس بهذه الطريقة .
- اعتكاف التلاميذ وتركهم لمدارسهم قبل الامتحان بمدة للاستذكار ، واستهتارهم بالعمل المدرسى ذاته .
- انتشار المختصرات والملخصات فى الكتب المتسلقة التى أهملت أهداف التعليم كلية واهداف المواد الدراسية لتقدم للتلاميذ قشورا من المعرفة يكفى لهم استيعابها فى اقصر وقت وبأقل جهد لتكون اهم ضمانا لاجتياز الامتحان .
- افتقار طرق التدريس الحيوية والهادفية والوظيفية ، وانعدام التجديد والابتكار فيها ، وعدم ادراك اهميتها باعتبارها أهم أركان العملية التربوية المحددة لاتجاهاتها « وخلقيتها » وانتشار الصم والحفظ ـ دون الفهم ـ بين التلاميذ .
- اتباع طرق سقيمة فى معالجة المواد ، كأن يتعلم التلاميذ اللغة الانجليزية باللغة العربية بدلا من ان يتعلموها باللغة الانجليزية ، وكأن يضمنوا النجاح فى الهندسة بحفظ نظرياتها ومسائلها بدلا من اتخاذها وسيلة لتنمية التفكير ، وكان يحفظوا دروس الجغرافية دون الرجـــوع الى خريطة .
- كثرة الغش ، وقتـــل التفكير والابتكار والاعتماد على النفس وروح المطالعة .

ثالثا : الخلط بين أنواع الامتحانات من حيث اغراضها ووظائفها

فان طبيعة الامتحان والمشكلات التى يثيرها تختلف باختلاف الغرض المقصود منه . وكثير من الصعوبات التى تعانيها ناتجـــة عن اختلاط الاغراض فى أذهاننا اختلاطا يشـــوش تفكيرنا . ومن ذلك الخلط بين الامتحان النهائى لمرحلة من مراحل التعليم وامتحان القبول لمرحلة اخرى فليس كل طالب يتم الدراسة الابتدائية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الثانوى النظرى ، وليس كل طالب ينجح فى الدراسة الثانوية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الجامعى . لان نجاح الطالب فى الدراسة الثانوية لا يتوقف على مقدار ما حصله فى التعليم الابتدائى فحسب ، بل يشترط فيه قبل كل شىء توافر قدر معين من الاستعداد الذى يطلق عليه فى العادة اسم الذكاء . كما ان ما للطالب

من ذكاء قد يكون كافيا ليمكنه من النجاح فى الدراسة الثانوية ولكنه لا يؤهله للاستفادة من الدراسة الجامعية الحقة . وعلى ذلك فان الخطر ان تأتى الامتحانات فى صورة متكررة لتثقل التلاميذ دون أن تحقق الفرض منها ، اذ تنحصر وظيفتها فى كشف ضعف الطالب وبيان أخطائه ، ولا تعمل على ان تبين مواطن القوة فيه ، ولا تشير الى الطريق الذى يصلح له ويناسبه .

الوضوح الفكرى بشأن اهداف التعليم ومغزاه بالنسبة للامتحانات

ومواجهة هذه المشكلة الرئيسية وما يتفرع عنها من مشكلات أخرى تتطلب أولا وضوحا فكريا بشأن أهداف التعليم . فالمسلم به ان التربية المقصودة ، شأنها شان الاعمال والجهود الانسانية الاخرى ، تتصل فيها الوسائل بالاهداف ، اذ ينبغى ان تتخذ الاهداف مدخلا شرعيا لاختيار الوسائل وتوضيحها وتطويرها ، وان تقاس فاعلية الوسائل بقدرتها على تعميق هذه الاهداف وتطويرها كذلك . وفى ضوء هذا المسلم نجد ان التعليم الذى قام على أساس انه السبيل الى تحويل الفرد من مواطن بالقوة الى مواطن بالفعل ، لا بد وان يكون هو نفسه وسيلة لتحقيق صفات المواطنة التى تمكن الفرد من ان يكون قوة فى البناء الاجتماعى والتغيير الثقافى . ولتحقيق هذه الصفات يتخذ التعليم وسائل مختلفة هى المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس والخبرات المنظمة ، لتحقيقها عند الناشئين فى ضوء الاهداف التى توجه حركة المجتمع وعلاقاته . ومن هنا تصبح الامتحانات وسيلة من وسائل متعددة كثيرة يقصد بها تبين مواطن القوة والضعف فى هذه الوسائل المختلفة وفى جهاز التعليم كله أثناء سعيه لتحقيق الاهداف الاجتماعية .

غير أن الخطر فى التعليم ، كما هو الحال فى أى عمل انسانى ، أن تتحول الاهداف فيه الى شعارات تفقد محتواها باختيار وسائل لا تتفق مع قيمه واتجاهاته .

ومن ذلك ان انصـــار « التربية القديمة » و « التربية الجديدة » يؤكدون ان تنمية العقل هو مجال التربية ، الا أنهم يختلفون بشأن طريقة تنميته .

فالتقليديون يرون أن عملية التدريب الشكلى هى أفضل وسـيلة للتعليم ، وأن المدرسة ينبغى أن تترك مجال الخبرة المباشرة لتنصرف الى تحقيق هذا الهدف ، بينما يرى المجددون ان نمو العقل يتم فى مواقف الحياة وفى سياقها ، وان برنامج المدرسة ينبغى ان يوفر خبرات حية يتفاعل فيها الاطفال مع الاشخاص والاحداث والاشياء . ويتجاوز هذا الاختلاف التربوى هذه الحدود ليشمل اختلافات أساسية حول ما هو مرغوب فيه فى المجال التربوى ، ويصبح اختلافا خلقيا يقوم على التعارض فى تفسير الطبيعة العقلية والخلقية للفرد ، وحول وسائل تنمية خصائصه الاجتماعية .

ويعتبر هذا الاختلاف على جانب كبير من الاهمية بالنسبة للتربية في مجتمع ديموقراطي . ذلك أن الحياة الديموقراطية تفترض مجتمعا يتزود افراده بالقدرات التى تمكنهم من المشاركة الابتكارية العقلية فى صياغة طرق حياته وفى تقويمها . ومن هنا تصبح التربية من أجل نمو العقل وتحريره قيمة ديموقراطية اساسية ، ويصبح نمو التفكير هدفا رئيسيا لهذه التربية ، كما تصبح مشكلة تقرير الوسائل التى تحقق بها المدرسة مسئولياتها العقلية من أخطر المشكلات لما لها من تطبيقات خلقية بعيدة المدى تتصل بمعنى الذكاء والحرية والمسئولية والتعاون والمشاركة والعلاقات الانسانية ودور الانسان فى الانتاج المادى والاجتماعى ، ووسائل تقويم هذه القيم اثناء نموها كانماط سلوك عند الافراد . ويترتب على ذلك ، بروز مكانة الخبرة المباشرة فى برنامج المدرسة ، واعتبارها اكثر من مجرد ادخال وسيلة تربوية جديدة فى عمل المدرسة . ذلك ان اتخاذ الخبرة المباشرة نقطة بداية فى النشاط المدرسى يتضمن مدخلا خلقيا جديدا لتنشئة الاطفال والشباب ، حيث انها ترتبط بنظرية وظيفية جديدة عن العقل ـ هذه النظرية التى تقوم على النظرة التطورية للفرد وارتباط نموه العقلى والاجتماعى والخلقى بتفاعلاته المتبادلة مع المحيط الاجتماعى الذى هو جزء متكامل فيه .

ونجد وراء هذا الاختلاف فى النظر التربوى اختلافا فى معنى التحصيل المدرسى وحدوده ، وهو اختلاف ينعكس على طبيعة الامتحانات ووظيفتها فى عملية التعليم . فبمقتضى النظرة الاولى ينحصر التحصيل المدرسى فى هذه المعلومات التى تنتقل من رأس المدرس الى رأس التلميذ ، وفيما يستطيع ان يلتقطه التلميذ من الكتب المدرسية . وتصبح الامتحانات التحصيلية بمعناها التقليدى هى أداة القياس . فيقوم عليها المدرس ومن ورائه السلطات التعليمية ، وله ان يحيطها بالسرية والكتمان ، ليقيس بها مدى استيعاب الطالب للمادة موضوع الامتحان . وتأتى الامتحانات فى هذه الحالة متعددة الاشكال وان اتفقت فى هدفها وهو قياس كمية المعلومات التى اختزنها الطالب ، ذلك ان اشكالها تختلف لانها تطابق مايقدم للطالب من مواد منفصلة ، مستقلة ، وتصبح الدرجات هى الشغل الوحيد للطالب ، فيجمع من كل سؤال ما يستطيع تجميعه منها فى ضوء مايضعه من معلومات للاجابة عنه .

اما النظرة الثانية ، التى تؤكد وحدة الانسان الفرد وارتباطه بوحدة الخبرة الاجتماعية ، فانها تذهب الى أن التحصيل المدرسى أكثر شمولا وعمقا ، فهو يشمل فضلا عن المعلومات ، القيم والاتجاهات والمهارات والعادات التى ينبغى النظر اليها فى وحدة متكاملة تترجم عن نفسها فى التغير الذى يظهر على سلوك الفرد أثناء تعلمه فى الخبرات التربوية التى تنظمها المدرسة فى منهجها . بل ان المعلومات لا تعنى ذاتها بقدر ما تعنيه من انواع التفكير والاتجاهات والمعانى التى ينبغى أن تنمو عند التلميذ فى سياق تعلمه اياها فى المواد المختلفة . وتصبح الامتحانات المدرسية ـ حتى فى صورتها التقليدية ـ وسيلة واحدة من وسائل مختلفة تشتمل عليها ما نسميه بعملية التقويم ، هذه العملية التى تتسع لتقيس مدى التغير الذى يعبر عنه سلوك التلميذ فى ضوء الاهداف التى توجه محتوى

التحصيل المدرسي ومسلكه . ومعنى هذا ان التحصيل المدرسى ينبغي أن يشمل الاهداف التربوية التى تعبر عن الحاجات الفردية والاجتماعية للتلاميذ .

كمـــا ينبغى ان يعالج العمليات العقلية والعلاقات الاجتماعيـــة ، ويتكون بعـــد ذلك من جميع الخبرات التى تستخدمها المدرسة لتحقق هذه الاهداف ، ووسائل تقويم هذا كله . وفى هذا الاطار ينبغى أن تتضح عند المدرس أهداف المدرسة واهداف مادته والوسائل التى يتبعها فى تغيير سلوك التلاميذ . فان هذا الوضوح لايحدد محتوى المنهج وطـرق التدريس فقط بل انه يحدد وسائل التقويم كذلك ، فالاهداف والتقويم مكملان لبعضهم ، حيث ان الاهداف تحدد ما ينبغى أن نعلمه ونغيره فى التلاميذ ، والتقويم يبين لنا درجة تحقيقنا لهذه الاهداف .

وعلى ضوء تأكيد أهمية النظرية التربوية ومعنى التحصيل المدرسى ومجاله ، تتضح امامنا ثلاث نقاط اساسية بالنسبة للامتحانات :

أولا : أن الوصول الى أفضـــل انواع من النتائج يتطلب تبين بعض الأسس أو المبادىء التى تضمن وضوحا كافيا للاهداف التى نسعى الى تحقيقها ، واختيارا للوسائل السليمة التى يتم بها قياس تقدمنا نحو هذه الاهداف . ومن هذه الاسس او المبادىء :

- أن تخدم الاهداف وظيفتين ، أولهما ان تحدد ما ينبغى للمدرســة تحقيقه ، وثانيهما ما ينبغى للتلميذ ان يحصل عليه أثناء نموه فى هذه المدرسة .

- أن تقوم هذه الاهداف على اساس من الوعى والمشاركة بين أطراف العملية التربوية . اذ أنه اذا ما انفردت السلطات التعليمية بوضـــع الاهداف العامة والخاصة ، وتحول دور المدرس الى مجرد منفـــذ لتوجيهاتها ، أصبح الطريق الى الوصول الى النتائج المرغوب فيها امرا مشكوكا فيه ، بل قد يؤدى ذلك الى خلق جومن الغموض والانفصالية.

- ان تكون الاهداف شاملة ، على ان تخضع للتفسير والتفصيل مــــع الاحتفاظ بوحدتها حتى يمكن لها توجيه المواقف التعليمية الخاصة .

- ان تكون هذه الاهداف قابلة للتطوير والمراجعة والتفسير فى ضوء أداء التلاميذ لاعمالهم المدرسية وتقويم هذه الاعمال .

وعلى هذا النحو يمكن للامتحانات ان تكون وسيلةللتحسين والتغيير بدلا من ان تكون سبيلا للخسارة فى التعليم . ومراجعة اساليبها وانواعها ونتائجها فى ضوء الاهداف القائمة على هذه الاسس هو اضمن طـريق لتجنب هذه الخسارة التى كثيرا ما تكون غير مرئية فى العملية التربوية. فقد تقصد المدرسة تمكين التلميذ من المهارة فى القراءة ، ومن ثم يبذل

المدرس عناية كبيرة فى مجال القراءة الجهرية تساعد التلميذ على النطق السليم ، ومع ذلك قد لا يؤدى ذلك الى تمكين هـــذا التلميذ من فهم الكلمات واستخدامها فى المواقف الاجتماعية المختلفة . وقد يرجع ذلك الى عدم وضوح المدرس لاهدافه فى تعليم القراءة وعدم وضوح هـــذه الاهداف على الاسس السابقة .

ثانيا : ان وضوح الاهداف بالنسبة للامتحانات يحولها من وسائل عقاب للتلميذ وتجميد للتعليم الى أن تكون وسائل للتعرف على مواطن القوة والضعف فيه ، ووسائل لتطوير التعليم نفسه . فاذا كان التلميذ الفرد هو نقطة البداية فى العملية التربوية ، كان لابد ان تكون الامتحانات وظيفية فى حياة هذا الفرد ، قادرة على وضعه فى المكان المناسب له . وعلى ذلك فان الغرض الاساسى من الامتحان ينبغى الا يكون مجرد معرفة ما قام به التلميذ فى الماضى فقط ، وانما معرفة ما يصلح للقيـــام به فى المستقبل ايضا . وبمعنى آخر ، ينبغى الا يكون الغرض منه هو معرفة ما تعلمه فقط وانما معرفة ما يصلح لتعلمه أو عمله فوق ذلك . ومن هنا تكون الامتحانات وسيلة لزيادة معرفتنا بالافراد ، غير ان المعرفة هنا لا تعنى أى معرفة ، فنحن لا نعرف الشخص من مجرد طوله أو وزنه أو لون بشرته ، وانما نعرفه من طريقته فى الحديث ، ومن الموضوعات التى تكشف عن اهتماماته ، ومن استجاباته فى مواقف الحياة المختلفة ، ومن استعداداته وقدراته التى تظهر فى هذه المواقف . ولكى تكون هذه المعرفة وظيفية ، يتوافر فيه الوضوح ينبغى أن تتحدد فى ضوء اهداف واضـحة ذلك ان نوع المعرفة يتحدد بنوع الهدف الذى يوجهنا فى البحث عنها . فقد نصل الى معرفة لوحة فنية من حيث طولها وعرضها ووزنها . وقد تكون هذه المعرفة مفيدة اذا كان هدفنا هو نقلها من مكان الى مكان . الا أنها قد تفقد قيمتها اذا كان هدفنا هو تقديرها وتمييزها باعتبارها عملا فنيا . وقياسا على ذلك ، قد نخطىء وصف الفرد الذى نريد تقويمـه كطيار اذا اقتصرنا على جوانب لا تتصل بصورة واضحة بسرعة عضلاته ومرونة حركاته ، وبمهاراته الفنية ، وبحسن تصرفه فى المواقف الحرجة وفهمه لطبيعة عمله . ثم ان معرفة كل هذه الجوانب فى عمل الطيار تجعلنا اكثر قدرة على وضع البرنامج السليم لاعداده واتباع أفضل الوسائل لتقويمه .

وبهذا المعنى ينبغى الا توضع الامتحانات بقصد قياس ما حصـــله التلميذ من معلومات وفى حدود هذه المعلومات فقط كما ينبغى الا تنتهى بمجرد الانتهاء من مراسيمها ، بل يجب أن تكون وسيلة لمزيد من المعرفة عن التلاميذ ، وعن الاهداف التى تحققت خلال عملية التعليم ، لتكون أساسا للنهوض بها فى الاعوام الدراسية التالية أو لتبصير التلاميذ بما يمكنهم القيام به من أدوار اجتماعية .

ثالثا : ان وضوح أهداف التعليم يؤدى الى تحديد الوظائف المختلفة للامتحانات وانواعها . فاذا كانت وظيفة الامتحان هى قياس قوة الطلاب او مقدار تحصيلهم فى موضوعات ومواقف معينة ، فاننا نرمى من ورائه دائما الى أغراض اخرى متنوعة . فقد يكون الامتحان أداة تعليميـــة

يستخدمها المدرس من آن لآخر أثناء دروسه ، كى يقف على مقـــدار ما استفاده تلاميذه وفهمهم للموضوعات التى درسوها ، ويتبين النقط التى صعب عليهم فهمها جماعة أو أفرادا ، فيزيد من عنايته بها ، أو يغير فى الطريقة التى سار عليها فى تدريسها . وقد يكون امتحانا تنظيميا تتخذ نتائجه أساسا لنقل التلاميذ من فرقة الى أخـرى ، أو لتقسيمهم الى فصول او مجموعات متجانسة فى القوة بالفرقة الواحدة كالامتحانات التى تعقد فى مدارسنا فى نهاية كل سنة . وقد يكون امتحانا توجيهيا يقصـد منه الكشف عن نوع الدراسة أو نوع المهنة التى يليق لها الطالب ، او امتحانا للقبول يقصد منه معرفة مبلغ استعداد الطالب لتلقى نوع معين من انواع التعليم ، كالتعليم الجامعى او التعليم الثانوى النظرى او التعليم الفنى . وقد يكون امتحانا نهائيا يعطى عند اتمام مرحلة معينة من مراحل التعليم ، لمعرفة مقدار ما أفاده الطالب من هذه المرحلة ، وهل بلغ المستوى الذى يؤهله للحصول على الشهادة المخصصة لها . وقد يكون امتحانا مهنيا يقصد منه الكشف عما اذا كان الطالب قد أصبح أهلا لمزاولة مهنة معينة ، كالهندسة او التعليم أو الطب او العمل الكتابى بالمصالح الى غير ذلك .

ولكى تحقق كل هذه الامتحانات وظائفها ينبغى ان تقوم على معايير مناسبة لكل منها تعبر عن اهدافها ، وبذلك يمـــكن تجنب الخلط بين أنواعها ، وتحقيق المقصود منها .

مراتب الاهداف والمعايير التى تقوم عليها الامتحانات

واذا كانت الامتحانات وسيلة لتحقيق اهداف التعليم ، فانه ينبغى ان تتضح انواع هذه الاهداف ، وعلاقة بعضها ببعض كأساس لترجمتهـا الى معايير واضحة تضمن اداء الامتحانات لوظائفها التربوية . ذلك انه يمكن النظر الى هذه الاهداف من زاويتين رئيسيتين : زاوية الاهـداف العامة التى توجه سياسة التعليم والعملية التربوية على شتى المستويات وزاوية المواد الدراسية والعمل المدرسى الخاص بكل مرحلة تعليمية .

فالأهداف العامة تعتبر واحدة بالنسبة لجميع مراحل التعليم ، من بداية التعليم العام الى نهايته ، ولا تختلف الا فى درجـــة تعبيرها عن المسئوليات التى ينبغى ان تضطلع بها كل مرحلة تعليمية . فهى تشتق من حاجات الافراد ومن المطالب التى تلقيها عليهم التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الحاصلة فى مجتمعهم ، وتترجم عن الانماط السلوكية العامة التى ينبغى للناشئين اكتسابها لاشباع حاجاتهم الاجتماعية ومقابلة مسئولياتهم القومية . وبهذا المعنى تعبر الانماط السلوكية المرغوب فيها فى كل مرحلة تعليمية عن الاهداف التربوية العامة ، اذ انها تتضمن المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التى يعمل التعليم على تنميتها فى جميع التلاميذ فى سياق نموهم من مرحلة الى أخرى .

وصياغة هذه الأهداف من عمل فلاسفة التربية والمسئولين والمفكرين

على اساس احساسهم ووعيهم بالقوى الاجتماعية والفكرية والثقافية التى تحدد اتجاهات التعليم ومسئوليات المدارس . وهو عمل « خلقى » حيث انه يعبر عن اختيار نوع معين من أساليب الحياة على أساس الدراسة لهذه القوى والتمييز بين المرغوب فيها وغير المرغوب فيها . ومن ذلك الوصول الى مثل هذه الاهداف العامة التى ينبغى ان توجه حياتنا فى مجتمعنا العربى سعيا لدفعه الى مستويات افضل من التقدم المادى والاجتماعى :

- تحقيق النمو المتكامل للفرد باتاحة الفرصة السليمة له كفاية من غايات الديموقراطية .
- تنمية التفكير العلمى لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال فى صياغة الحياة الاجتماعية وتقويمها .
- تنمية قدرته على العمل المثمر برفع مستوى كفايته الفنية والاجتماعية .
- تنمية القدرة على الانتاج باتاحة الفرصة امام كل فرد ليقوم بالدور الاجتماعى الذى يتفق مع استعداداته وقدراته .
- تجديد الثقافة وتطويرها بتزويد الفرد بمصادر الثقافة والقدرة على مراجعتها وتغييرها .
- تثبيت الاعزاز والولاء القومى على اساس من البصر والتفكير .

وتلقى هذه الاهداف الاجتماعية عددا من المطالب التى ينبغى للتعليم مقابلتها والعمل من اجلها ، لانها تتضمن اتجاهات رئيسية يجب ان يشبع بها العمل المدرسى ، ومن هذه المطالب :

- تزويد التلاميذ بالمعلومات الوظيفية التى تشتمل على الحقائق والمبادىء العامة .
- تشجيع التفكير أو الطريقة العلمية التى تشتمل على القياس والاستقراء
- تنمية الاتجاهات الاجتماعية البناءة .
- تنمية اهتمامات التلاميذ وتوجيهها فى ضوء الاهداف الاجتماعية .
- تنمية القدرة على البحث والاستقصاء من مصادر المعرفة الصحيحة .
- تنمية المهارات الخاصة بميادين المعرفة كالمهارات العلمية فى العلوم والمهارات اللغوية .
- تنمية الوعى بالاداء الفنى ومستوياته ، والقدرة على تطبيق هذه المستويات .
- تنمية الحساسية الاجتماعية والتكيف الاجتماعى ووسائله .
- تنمية روح الخلق والابتكار والابداع .
- تنمية وجهة نظر متسقة مبنية على وضوح فكرى بشأن القضايا والمسائل الاجتماعية
- تنمية القيم الخلقية وما يتصل بها من مسئوليات اجتماعية تشتق معناها من الاطار الفكرى والاجتماعى للمجتمع الجديد .

وتزداد هذه الاهداف العامة وضوحا بترجمتها فى اهداف خاصة توجه نشاط التلاميذ اليومى داخل الفصول وخارجها ، على ان تترابط هذه الاهداف ببعضها عن طريق ربط المواقف التعليمية المختلفة وادراك ما يقدمه المدرسون من معلومات وما يعبرون عنه من اتجاهات فى وحدة متكاملة تتمثل فى وحدة المواقف التعليمية . ومن ذلك أن اهتمام مدرس اللغة العربية بقواعد اللغة قد يحقق هدفا تربويا عاما ، اذا علمها للتلاميذ فى مواقف ذات مغزى اجتماعى ، واذا وجهها بحيث تمكن التلاميذ من اجادة القراءة والكتابة ، ومن توسيع دائرة اتصالهم بمصادر المعرفة والثقافة . ويمكن لمدرس الحساب ان يحقق هدفا تربويا كتنمية التفكير عند التلاميذ اذا كان واعيا بالهدف الاجتماعى لهذه المادة ، قادرا على ربط العلاقات الكمية التى تعبر عنها المسائل الحسابية بمواقف الحياة الاجتماعية . ومدرس التاريخ الذى يعنى بحفز التلاميذ على ادراك الاتجاهات القومية السليمة من خلال احداث التاريخ ومواقفه ، وفى سياق تفسيرها واستنباط القيم منها ، قد يحقق غرضا تربويا عاما كالاعزاز القومى والتماسك الاجتماعى . ومدرس العلوم الذى يوجه تدريسه توجيها اجتماعيا بتمكين التلاميذ من القدرة على تطبيق مبادىء العلم فى مواقف الحياة ، والتفكير فى مشكلاتها ، قد ينمى فيهم الحساسية الاجتماعية والاتجاه العلمى .

وهذه الاهداف العامة والخاصة ينبغى أن تفسر وفق مطالب النمو التى تميز كل مرحلة من مراحل التعليم ، أى فى ضوء التغيرات السلوكية التى تعمل كل مرحلة على احداثها فى الناشئين . وبهذا الوضوح يمكن للمدرس أن يكون على وعى بالطرق التى يمكن أن يغير بها التلاميذ ، وبنوع هذه التغيرات التى ينبغى قياسها بواسطة الامتحانات وغيرها من وسائل التقويم . ففى المرحلة الابتدائية مثلا ، ينبغى ان تراعى الامتحانات ووسائل التقويم الاخرى مطالب النمو فى هذه المرحلة ، حيث انها تحدد اهدافها التى يمكن ان نذكر اهمها فيما يلى :

- تعليم المهارات الجسمانية اللازمة لممارسة الالعاب العادية .
- بناء اتجاهات سليمة عند التلميذ بحيث ينظر الى نفسه كانسان قابل للنمو .
- تعليم طريقة التعاون مع الزملاء والاصدقاء
- تعلم الادوار الاجتماعية التى يمكن للتلميذ القيام بها
- تنمية المهارات الاساسية فى الكتابة والقراءة والحساب
- تنمية المفاهيم الضرورية للمعيشة اليومية
- تنمية الضمير والخلق والقيم الاجتماعية
- تحقيق الاستقلال الفردى مع احترام المعيشة الجماعية
- تنمية اتجاهات سليمة نحو الاسرة والجماعات والمؤسسات الاخرى .

وهكذا بالنسبة للتعليم الثانوى ، فانه ينبغى ايضا تحديد العادات السلوكية المترجمة لمطالب نمو الطلاب فى هذه المرحلة فى ضوء الاهداف

التربوية العامة والخاصة . ويمكن توضيح هذه العلاقة مما توصلت اليه احدى الدراسات ، فيما يأتى (١) :

- تعويد الطلاب على العادات الجسمية السليمة حتى يتيسر لهم البناء الجسمى الصحيح ، الذى يعتبر ضرورة ماسة للناشئين فى هذه السن .
- توعية الطلاب بادوارهم فى المجتمع ، بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فردا فى المجموع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة المعاصرة .
- اكساب الطالب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له ان يكون فكرة صحيحة عن بيئته والعالم الخارجى .
- تعويد الطالب طريقة التفكير العلمى والتفكير الناقد الذى يساعده على النظرة الموضوعية الى مشاكل الحياة ، والتكيف مع مطالب المجتمع الجديد .
- تنمية تقدير المسئولية فى ضوء ما ينبغى ان يتحمله من واجبات وما يتمتع به من حقوق فى مجتمع يهدف الى التخلص من رواسب الماضى وبناء حياة جديدة .
- تنشيط ميول الطلاب عن طريق تنويع اساليب النشاط المدرسى .
- قدح استعدادات الطلاب وتنمية قدراتهم عن طريق تنويع اساليب الدراسة تمهيدا لتوجيههم وارشادهم الى ميادين العمل .
- توعية الطلاب بالقيم القومية وتكوين الاتجاهات السليمة لديهم .
- تعويد الطلاب على تذوق النواحى الفنية المختلفة فى الموسيقى والادب والفنون الاخرى بانواعها .

ومن المسلم به ان كل هذه الاهداف التربوية والانماط السلوكية المعبرة عنها ، ينبغى ان تخضع للفحص والتقدير والحكم لمعرفة ما تحقق منها فى سلوك الناشئين . ومن هنا تبرز اهمية النظر الى الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم ، من زاويتين اساسيتين تتعلقان بعلاقة الاهداف بها :

الزاوية الاولى — الشروط اللازمة لصياغة الاهداف لتكون وظيفية فى وضع الامتحانات .

الزاوية الثانية — ترجمة هذه الاهداف والانماط السلوكية الى معايير ينبغى مراعاتها لوضع الامتحانات

أولا : الشروط اللازمة لصياغة الاهداف وعلاقتها بالامتحانات

١ — تحديد أهداف المرحلة التعليمية على ضوء العاملين الرئيسيين المحددين لها وهما : الاهداف الاجتماعية الموضوعة للتربية عامة ، ولهذا

(١) احمد زكى صالح : الاسس النفسية للتعليم الثانوى . الفصل الثانى عشر

النوع من التعليم على وجه الخصوص ، كما تحددها الفلسفة التى يقوم عليها المجتمع العربى الحديث ، وكما تعبر عنها السلطات العليا فى الدولة ممثلة فى دستورها وقواعدها وفلسفتها الاقتصادية والاجتماعية ، ومطالب النمو للطلاب فى هذه المرحلة .

٢ ــ ترجمة هذه الاهداف الى مقومات سلوكية واضحة ، ثم تحليل هذه المقومات الى اساليب النشاط التى تثيرها وتمارس فيها ، وتكتسب عن طريقها . وعملية التحليل هذه على درجة كبيرة من الاهمية نظرا لانها تحدد لنا انواع الخبرات التى يكتسب الطلاب فى سياقها العادات السلوكية التى تتفق واهداف التعليم . ومن قبيل هذا التحليل ترجمة « اكتساب طريقة التفكير الناقد والتفكير العلمى » كهدف للمدرسة الثانوية فى انواع النشـــاط والمهارات الآتية التى تعبر عن الانماط السلوكية المرغـوب فيها (١) :

- ممارسة جمع الوقائع بطريقة موضوعية عن طريق المشاهدة اوالتجربة أو فحص الوثائق .
- تنمية القدرة على المقارنة الموضوعية بين الحقائق والامور المختلفة .
- تنمية الثقة فى تفكير الفرد واحترام آراء الآخرين .
- اكتساب الثقة للتعبير عن النفس والمناقشة فى الآراء المختلفة
- اكتساب الثقة فى الاسلوب الديموقراطى التعاونى فى الحياة .
- تنمية الميل للبحث عن حل المشكلات .
- الفهم الواضح لمظاهر الحضارة الحديثة من حيث انها نتيجة الذكاء الانسانى .
- فهم تأثير العوامل البيئية على الانسان ، وقدرة هذا الانسان على صنع الحياة .
- تنمية القدرة على استعمال المصادر الاصلية للمعلومات .
- تنمية القدرة على استعمال الادوات العلمية البسيطة .
- الايمان بالتجربة كسبيل للكشف عن الخطأ والصواب .

٣ ــ تحديد الهدف فى صورة تعبر عن التغيرات التى يمكن ملاحظتها فى سلوك التلميذ من بداية الخبرة التربوية الى نهايتها ، ذلك ان عدم معرفة مدى هذه التغيرات سيؤدى الى صعوبة تحقيق هـذا الهدف مهما كانت قيمته من الناحية الفلسفية . ومن ذلك ان المدرس الذى يعلم التلاميذ جدول الضرب ينبغى ان يقدر تغيرهم فى هذا الاتجاه من زوايا مترابطة هى : زاوية المعرفة ، بان يلم التلميذ بجدول الضرب ، وزاوية مهارته بان يكون هذا التلميذ قادرا على تطبيق جدول الضرب فى حل بعض المشكلات وزاوية عادة سلوكية بان يتمكن من استخدام الارقام فى عمليات الضرب

(١) المرجع السابق

وزاوية الاتجاهات ، بان يعبر التلميذ عن احترامه وتقديره لاهمية عمليات الضرب وقيمتها فى الحياة .

٤ ــ تجنب الحيرة والغموض بصياغة كل هدف خاص مثلا فى عبارة واضحة ، فالقول بان التلميذ ينبغى « ان يكون قادرا على الترجمة من العربية الى الانجليزية ومن الانجليزية الى العربية مع استخدام العبارات والمصطلحات الصحيحة » قد يكون هدفا غامضا لتركيبه من اهداف ثلاثة يحسن تفصيلها كالآتى : « ان يكون قادرا على الترجمة السليمة من العربية الى الانجليزية » ، « أن يكون قادرا على الترجمة السليمة من الانجليزية الى العربية » ، « أن يستخدم العبـــارات والمصطلحات الصحيحة فى الترجمة » .

٥ ــ الا تتصل الاهداف فقط بالمادة الدراسية أو المقرر الدراسى بل تفسر ايضا فى ضوء العمليات العقلية كالتذكر والتفكير والتذوق والاهتمام فعن طريق تنمية هذه العمليات يمكن للفرد الاسهام بجهده الواعى فى تنمية استعداداته . ومن ذلك ان تحليل هدف « كاكتساب المعارف والمعلومات» يمكن ان يتصل بهذه العمليات فى ترابطها كان نفسره كما يأتى :

- اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتعبير عن النفس .
- ممارسة المفاهيم العلمية الحديثة بطريقة مبسطة .
- ادراك القواعد العامة فى كل علم من العلوم .
- ممارسة قراءة البيانات غير اللغوية كالخرائط والرسوم البيانيـــة والجداول الاحصائية فى مختلف الموضوعات .
- ممارسة تفسير الاحداث الاجتماعية والسياسية الجارية فى المجتمع.
- ممارسة تفسير الظواهر الطبيعية المختلفة فى انحاء العالم .
- ممارسة اساليب الاستقصاء عن المعلومات الدقيقة التى يبنى عليها الطالب اختياره لمهنة معينة
- ممارسة تذوق العمل الفنى الفردى والجمعى .
- ممارسة نقد الاعمال الفنية والاجتماعية من حيث وظائفها المختلفة .

٦ ــ ربط الاهداف ببعضها لاستخدامها فى توجيه نشاط التلميـــذ وفى تنظيم وحدات العمل وفى وضع الامتحانات وغيرها من وسائل التقويم فقد درج المدرسون والسلطات التعليمية على تقديم المـــواد الدراسية منفصلة وعلى نسبة بعض الاهداف لكل منها ، كالقول بان الرياضيات تهدف الى حفز تفكير التلاميذ ، والمواد الاجتماعية تدرب ذاكرتهم على الحفظ والاسترجاع . ومن هنا تأتى الامتحانات معبرة عن هذا الاعتقاد فتفقد وظيفتها الحقيقية . اذ يلاحظ ان التفكير وتنميته يعتبر هـــدفا لجميع المواد الدراسية وان اختلفت اساليب تنميته من مادة الى اخرى .

٧ ــ تقدير نتائج الامتحانات وتفسيرها فى ضوء اهــداف التعليم ،

فبعد ان تتجمع الوقائع الخاصة من الامتحانات ، يمكن اجراء عمليات مقارنة ، كان نقارن بين مستوى الطلاب قبل المرحلة التعليمية التى تعلموا فيها ومستواهم بعدها ، كما نستطيع ان نحدد مستوى خريجى هذا النوع من التعليم ، والحكم على مدى اقتراب هذا المستوى ، أو بعده ، عن الاهداف العامة والخاصة .

٨ – وفى ضوء ذلك يمكن تقويم العمل التربوى وتشخيص العوامل التى حالت دون تحقيق الاهداف التربوية الموضوعة له . وهذا التشخيص هو الذى يساعد على مراجعة هذا النظام التعليمى ، كله أو بعضه ، حتى يمكنه ان يحقق اهدافه العامة والخاصة .

ثانيا : اقامة الامتحانات المدرسية على معايير مستمدة من الاهداف التربوية :

وتحقيق الوظائف التربوية من الامتحانات المدرسية يتطلب خطوة ابعد من مجرد وضوح الاهداف وتحليل الانماط السلوكية من اجل توجيه عملية التدريس ، ذلك انها تتطلب ترجمة هذه الاهداف الى معايير تضبط وضع الامتحان ، ويسترشد بها فى اختيار مايتضمنه من أسئلة وقضايا . اذ كثيرا ما تأتى الامتحانات وكأنها عملية منفصلة عن عملية التدريس ذاتها وعن وسائلها الاخرى من مناهج وكتب ، فنتحول – كما سبقت الاشارة – الى أدوات تضر عملية التدريس ذاتها وتفسد الاهداف التى ينبغى لها تحقيقها . وعلى ذلك فان اقامتها على معايير مستمدة من الاهداف التربوية العامة والخاصة ، فى تطورها ونموها ، يضمن التكامل بينها وبين وسائل التعليم الاخرى . وفيما يلى أمثلة لهذه المعايير التى يمكن ان تقوم عليها الامتحانات فى المواد الاجتماعية على مستوى المرحلة الثانوية .

فى المواد الاجتماعية

(أ) أهداف تدريس المواد الاجتماعية :

١ – تزويد التلاميذ بأساس عام من المعلومات الوظيفية : ومن ذلك فهم بعض المصطلحات الخاصة بهذه المواد ، وفهم العلاقات الزمانية والمكانية ، وقراءة الرسوم والخرائط والتعرف عليها .

٢ – مساعدة التلاميذ على تحليل المشكلات الاجتماعية ، وفهم العلاقات التى توجد بينهم وبين بيئتهم ، عن طريق التعرف على المفاهيم والتعميمات الهامة ، واختيار المعلومات وتنظيمها وتقويمها ، واستخلاص النتائج منها ، وتطبيق المبادىء والحقائق والقواعد العامة فى مواقف اجتماعية جديدة .

٣ – ممارسة الصفات الخلقية والعلاقات الاجتماعية التى تقوم عليها الحياة الديموقراطية : مثل فهم وتنمية القيم المتسقة مع الحياة الديموقراطية ، فهم صفات السلوك الديموقراطى ، تطبيق القيم الديموقراطية فى الحكم على المواقف المختلفة ، فهم اهمية العمل

الجماعى فى حل المشكلات الاجتماعية ، وحفز العمل على مستويات افضل .

وهذا التقسيم الى نقاط ، قد يكون تقسيما صناعيا الى حد ما ، اذ ان كل خبرة تعليمية تقدمها الدراسات الاجتماعية للنشء تشتمل على نصيب من كل هذه النقاط جميعا فى وقت واحد . غير ان هذا التقسيم مفيد فى تبين المعايير التى يمكن ان تقوم عليها امتحانات هذه المواد .

(ب) معايير امتحانات المواد الاجتماعية :

ينبغى ان نسأل انفسنا فيما يتعلق بالنقطة الاولى :

١ ــ هل يعرف التلاميذ شيئا عن الحياة فى البيئة المحلية ، وكيفية سيرها ؟
٢ ــ هل يعرفون بوجه عام وظيفة النظم وتطورها ، وأوجه النشاط الرئيسية فى المدنية الحديثة ؟
٣ ــ هل لديهم صورة واضحة عن الحياة فى وطنهم ؟
٤ ــ هل لديهم قدر معقول من المعلومات عن تضاريس العالم ، ومناخه والمواد الخام فيه ؟
٥ ــ هل يعرفون مشاكل العالم الحديث وأثرها على حركات الشعوب وتطور النظم ؟
٦ ــ هل يعرفون بوجه عام التطورات الجديدة فى افريقية واسيا وكيفية قيام المواطن بواجباته فى عمليات التغيير الثقافى ؟

ونحتاج فى النقطة الثانية الى ان نسأل :

١ ــ هل يدرك التلاميذ العلاقات الاساسية بين البيئة المحلية ــ التى يعشون فيها ــ وبين الاقليم والوطن والعالم ؟
٢ ــ هل يدركون أوجه الاختلاف الرئيسية بين الحضارات القائمة والحضارات القديمة ، وكذلك العلاقات الهامة بينها ؟
٣ ــ هل يلاحظون اعتماد كل من الزراعة والصناعة على بعضهما ، والمشكلات الناتجة عن ذلك ؟
٤ ــ هل يفهمون العلاقة بين خبرتهم فى وطنهم وبين حاجات العالم الحديث وأوجه كفاحه ؟
٥ ــ هل يفهمون شيئا عن العلاقات الزمانية والمكانية بين الكرةالارضية والمجموعة الشمسية ؟
٦ ــ هل يفهمون أثر العلم فى التطور المادى والاجتماعى والمشكلات الناتجة عنه ؟
٧ ــ هل أدركوا ان الحياة عملية تطور مستمر ، وانهم يكونون جزءا منها ، وعليهم ان يسهموا بنصيب فيها ؟
٨ ــ هل توصلوا الى معرفة أن الحرية فى المجتمع تتوقف على المشاركة الفعالة للافراد ؟
٩ ــ هل نمت لديهم الحساسية لمشكلات بيئتهم ووطنهم والعالم الكبير ؟
١٠ ــ هل نمت لديهم القدرة على التفكير الموضوعى الناقد ؟

١١ ــ هل ينظرون الى المعرفة الانسانية على انها معرفة « نسبية » اكثر من ان تكون مطلقة ؟
١٢ ــ هل تكونت لديهم الحساسية التاريخية والمفاهيم السليمة التى تمكنهم من اصدار احكام سليمة عن الاحداث والحركات الحديثة وعن علاقتها بأحداث الماضى وخبراته ؟
١٣ ــ هل توفرت لديهم المعرفة الكافية لاحداث توافق سليم بينهم وبين الظروف المتغيرة ؟
١٤ ــ هل تكونت لديهم اتجاهات سليمة نحو القضايا العالمية ؟

ونحتاج فى النقطة الثالثة الى أن نسأل :

١ ــ هل حقق التلاميذ الثقة والكفاءة فى علاقاتهم الاجتماعية ؟
٢ ــ هل تدربوا على التعاون وادركوا وظيفته فى الانتاج المادى والاجتماعى ؟
٣ ــ هل ادركوا اهمية الامانة والنزاهة والتسامح واحترام الاخرين ؟
٤ ــ هل نما شعورهم بالمسئولية الاجتماعية ؟
٥ ــ هل تعلموا معنى الأعتماد على النفس واليقظة الدقيقة والدقة فى معالجة المشكلات ؟
٦ ــ هل تعلموا الجراة فى مواجهة الامور ، والمرونة فى التفكير ؟
٧ ــ هل تكونت لديهم القدرة على المشاركة فى التخطيط الجماعى ؟
٨ ــ هل ادركوا اهمية الدور الذى يقوم به كل فرد فى تحقيق الحرية والامن والانتاج والتقدم ؟

بعض المعايير التى يمكن مراعاتها فى امتحان اللغة فى ضوء أهدافها

تعتبر الكفاية الشخصية فى القراءة والتعبير والكفاية الاجتماعية والمهنية من اهداف تدريس اللغة فى المدرسة الثانوية . ويمكن فى ضوء ذلك تحديد بعض المعايير الخاصة بالامتحانات فى هذا الميدان :

(١) تنمية كفاية التلميذ فى القراءة والتعبير

١ ــ هل تمكن التلميذ من استخدام القواعد السليمة فى ضبط كتابته وتعبيره ؟
٢ ــ هل استطاع ان يجيد صياغة العبارات وتركيبها ؟
٣ ــ هل يستطيع التعبير عن الافكار المطلوبة فى عبارات مضبوطة ؟
٤ ــ هل يستطيع تنظيم افكاره فى فقرات مسلسلة مترابطة ، غير مكررة أو غامضة ؟
٥ ــ هل يستطيع تنظيم عباراته على اساس من الدقة والتنوع مع تجنب التعقيد والالفاظ الغريبة ؟
٦ ــ هل يستطيع اجادة الاستعارة والقياس والمقابلة على اساس من الفهم ؟
٧ ــ هل تكونت لديه القدرة على استخدام مصادر المعرفة المختلفة بذكاء وبصر ؟
٨ ــ هل نمت لديه القدرة على استخدام مصادر الثقافة من مكتبات

واذاعة وغيرها فى مناقشة الموضوعات فى عبارات مضبوطة تتضمن دقة المعانى ؟

٩ ــ هل نما لديه حب الاطلاع ، واتسع أفقه فى معالجة الامور بلغة سهلة بليغة ؟

١٠ ــ هل نمت لديه القدرة على التفكير المنطقى والتفكير الناقد عند مناقشة الموضوعات الاجتماعية ؟

(ب) تنمية الحاسة الاجتماعية والمشاركة الايجابية فى الحياة العامة

١ ــ هل تكون لديه الاحساس بالقيم التى يعبر عنها الادب القديم والحديث ؟

٢ ــ هل نمت لديه القدرة على التمييز بين الجيد منها والردىء ؟

٣ ــ هل نمت لديه المهارةفى الاقناع والمناقشةواتخاذ القرارات فىعبارات واضحة ؟

٥ ــ هل يمكنه التعبير عن أهمية اللغة فى استمرار الرصيد الثقافى واضحة وتوثيق العلاقات بين الافراد والجماعات عن طريقها ؟

٤ ــ هل تكون لديه الفهم الكافى لوظيفة اللغة فى التعبير عن الافكارونقلها وتجديده ؟

(ج) تنمية الكفاية المهنية عن طريق اللغة

١ ــ هل حققت اللغة وضوحا فكريا بشأن المعرفة الفنية فى المهنة التى يرغب فيها التلميذ ؟

٢ ــ هل تحقق للتلميذ عن طريق ما تعلمه اتقان المهارة اللغوية التى تساعده على تحقيق علاقات ايجابية فى ميدان العمل ؟

٣ ــ هل نمت لديه القدرة على الكتابة والمخاطبة والاقناع والعرض لوجهات النظر المختلفة ؟

٤ ــ هل يمكن له بما توافر لديه من اتقان فى اللغة من اجراء مقابلات شخصية او مواجهة المواقف الاجتماعية بوضوح ؟

دور الامتحانات فى تعميق اهداف التعليم وتطويرها

يتضح مما سبق أن الامتحانات تعتبر وسيلة من وسائل التقويم الذى يهدف الى الحكم على مدى تحقيق الاهداف التربوية ، وانها تنصب على تقويم نتائج التعليم عند الطلاب فى ضوء الاهداف العامة والخاصة فىشتى مراحل التعليم . وقد درج الناس على لوم الامتحانات باعتبارها وسيلة لتجميد التعليم ، وتلبيسه فى قوالب ومستويات جامدة تضيع اهداف التعليم ، وتفقد وسائله الاخرى حيويتها ووظيفتها . وقد يكون هذا صحيحا طالما جرت العملية التعليمية على اساس فصل الاهداف عن الوسائل ، والدخول اليها من زاوية الوسائل وجعلها هى فى مرتبةالاهداف التى لا تتغير .

غير ان هذه النظرة الانفصالية سرعان ما تسقط اذا ما اكدنا ـ كما سبقت الاشارة ـ ان التعليم نفسه باهدافه ووسائله ، يعتبر وسيلة اجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع النامية المتطورة . وان وسائله ينبغي ان تتفق مع اهدافه ، وتتطور فى ضوء نمو هذه الاهداف ، بل ينبغي أن تكون وسيلة لتعميق هذه الاهـداف التى يجب ان تخضع بدورها للفحص والمراجعة والتقدير فى ضوء ما يلقى على التعليم من مطالب ومسئوليات اجتماعية . ومن ثم فان مايعتبر هدفا فى التعليم يمكن ان يكون وسيلة لهدف اجتماعى آخر ، وان تكون اية وسيلة فيه أداة للتغيير والتطوير طالما ارتبطت الاهداف والوسائل ببعضها على أساس من الوعى والتكامل . ومن هنا يمكن ان تكون الامتحانات وسيلة للتغيير والتطوير فى العملية التربوية شأنها شأن المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس . ولا يتوافر لها هذا الدور الخطير الا اذا قامت النظرة اليها فى اطار اوسع تتصل فيه بجميع الوسائل الاخرى ، وتتضح علاقتها بالاهداف وبوظيفتها .

فيمكن ان تكون وسيلة لتعميق الاهداف وتطويرها اذا قامت على معايير واضحة تترجم هذه الاهداف الى انماط سلوكية واضحة .

ويمكن ان تكون وسيلة للنهوض بالكتاب المدرسى اذا اتضحت اهداف موضوعات هذا الكتاب وجاءت الامتحانات مفسرة لهذه الاهداف ، مبرزة ما تتضمنه من قيم واتجاهات ، مسترشدة بشروط تجعل منها مثيرا لمراجعة هذا الكتاب من حيث اهداف مادته وطريقة عرضها وتفسيرها ، وذلك فى ضوء ما تسفر عنه هذه الامتحانات من نتائج تبين مواطن القوة والضعف فيه .

ويمكن ان تكون وسيلة لتجديد طرق التدريس اذا احسن المدرس صياغتها ،وجعلهامحوراأساسيا لنشاط التلاميذ ،وحفزتفكيرهم ومناقشتهم وأصبحت من بعد ذلك أساسا لتنظيم مادته وتفسير أهدافه . ذلك ان اختيار الطريقة يحدد دور الامتحانات ووظيفتها فى العملية التربوية . فالطريقة التى تبدأ بمنطق المادة وتهدف الى صبها فى رؤوس التلاميذ ، تؤدي بالمدرس الى جعل الامتحانات غاية فى ذاتها . والطريقة التى تبدأ بالتلميذ الفرد وبنشاطه واهتماماته الاجتماعية تتطلب من الامتحانات دورا اساسيا يقومعلى اساس وظيفتها فىاثارة تفكير التلميذ ، ومراجعةتحصيله فى ضوء نتائجها ، وتعديل اهداف هذا التحصيل بما يتفق ونموه المستمر وتوسيع الدائرة التى ينصب عليها فعل الامتحانات ذاتها .

ويمكن ان تكون وسيلةلمراجعة نتائج العملية التربوية كلها اذا خضعت للفحص والدراسة واذا لم تنته بانتهاء مراسيمها . ذلك ان جمود الامتحانات قد لا يرجع الى الامتحانات ذاتها بقدر ما يرجع الى الطريقة التى تعالج بها والمنظور الذى يحدد وظيفتها فى أضيق الحدود .

ولكى تقوم الامتحانات المدرسية بهذا الدور فى تجديد العملية التربوية ومراجعتها ينبغى النهوض بها نفسها ،وذلك من زوايا ثلاث :

- تنوع الاسئلة بحيث تعمل على جبهة عريضة تشمل العمليات العقلية المختلفة .
- مراعاة بعض الشروط التى تحقق لها الوظيفية .
- تقويم اسئلة الامتحانات ذاتها قبل تقديمها للتلاميذ وبعد ذلك

أولا : تنوع الاسئلة فى الامتحان الواحد

تبذل محاولات عديدة لتحسين الامتحانات المدرسية وتحريرها من الاسلوب التقليدى الذى جرت عليه ، والذى جعلها مقياسا لاسترجاع ما حفظه التلميذ من معلومات . ومن هذه المحاولات الابتعاد عن قصر السؤال على مجرد ذكر تفاصيل معينة عن موضوع معين يتناوله الكتاب أو يعالجه ملخص يقدمه المدرس للتلميذ معدا منظما . ومن قبيل هذه المحاولات ما يمكن ذكره من مداخل للاسئلة التى يتضمنها الامتحان :

١ - الاسترجاع الذى يقوم على الاختيار بين المعلومات والتمييز بينها
٢ - الاسترجاع الذى يقوم على تقويم موضوعات ومبادىء معينة .
٣ - المقارنة بين بعض الاحداث او الظواهر او المبادىء .
٤ - اتخاذ قرار أو ابداء رأى بشأن موضوع معين او حادث معين مع اسناده الى المعلومات الصحيحة .
٥ - بيان الاسباب والنتائج وادراك العلاقة بينها .
٦ - تفسير بعض الحقائق أو الظواهر أو الاحداث .
٧ - تلخيص موضوع معين أو حادثة معينة مع ابراز اهم الاتجاهات والمعانى .
٨ - تحليل قاعدة من القواعد او ظاهرة معينة او حادثة من الاحداث
٩ -ضرب الامثلة لبعض القواعد فى العلوم أو فى اللغة .
١٠ - تنظيم المعلومات فى ضوء هدف معين أو نظام معين .
١١ - تطبيق قاعدة او مبدأ فى موقف جديد .
١٢ - ابراز العلاقات بين عدد من القواعد أو الاحداث او الظواهر .
١٣ - ابراز الهدف من بعض القواعد او مجموعة من المعلومات .
١٤ - نقد بعض الاتجاهات او المبادىء .
١٥ - تخطيط العناصر الرئيسية لموضوع معين .
١٦ - اعادة تنظيم الحقائق والمعلومات .
١٧ - وضع مخطط لبحث موضوع معين او فترة تاريخية معينة او معالجة مشكلة من المشكلات .
١٨ - اتاحة الفرصة لأثارة قضايا جديدة واستفسارات واسئلة جديدة
١٩ - اتاحة الفرصة لعرض اساليب جديدة فى معالجة الموضوعات
٢٠ - اختبار القدرة على التمييز بين الحقائق والظواهر والاحداث .

ثانيا : بعض الشروط التى تحقق الوظيفية من الامتحانات .

ولتحسين الامتحانات المدرسية المألوفة يمكن مراعاة بعض الشروط واهمها :

١ – ينبغي فهم الغرض المحدد من الامتحان من جانب كل من المدرس والتلميذ . فان تأكيد الامتحان ينبغي أن يتجه بوضوح نحو حفز التفكير وتنمية القدرة على التنظيم والتطبيق وادراك العلاقات الكمية أو الاجتماعية وغيرها من ألوان النشاط العقلي في ارتباطها بمادة الامتحان . ومن ثم ينبغي أن ينصب الامتحان أساسا على الموضوعات التي تعبر عن محاور اهتمامات التلاميذ أو التي تحتاج الى ابراز العلاقات وفهم معانيها أو على مشكلات وقضايا تحتاج الى تأمل وتفكير . ثم ان الامتحانات ينبغي أن تحفز التلاميذ على جعل اجاباتها عنها معبرة عن قدرتهم في اصدار الأحكام ، وتكوين التصميمات ، وتنظيم المعلومات وغير ذلك من الأساليب التي تكشف عن اجادة التلاميذ لمادة الامتحان وعن مدى نضج عقولهم بشأنها .

٢ – ينبغي أن يتحدد محتوى الامتحان بالغرض منه . ومعنى ذلك أن يتفق محتوى الامتحان مع الأهداف والنتائج التي ينبغي أن يحققها التلميذ من المقرر الدراسي ومايرتبط به من انواع مختلفة من الخبرات الحية الهادفة . وبذلك يوجد توازن سليم بين مضمون الامتحان وانواع القدرات المطلوب استخدامها وكذلك القدرة على تطبيق المعلومات المرغوب فيها .

٣ – ينبغي أن يكون الامتحان شاملا لنتائج عملية التدريس وما تتضمنه هذه العلاقات من معان وقيم واتجاهات . وبذلك تتحول الاجابة عنه من مجرد سرد لقشور من المعرفة الى مرآة صادقة عما حدث من تغيرات تربوية في سلوك التلاميذ ونظرتهم الى الأمور ، وطرق معالجتهم للحقائق والمشكلات .

٤ – ينبغي أن يستغرق اختيار أسئلة الامتحان واعدادها من الوقت ما يستغرقه تصحيح الاجابة . ففي ذلك ضمان لدقة الأسئلة ودقة الدرجات التي تعطى للتلاميذ عن اجاباتهم . حيث أن كثيرا من عيوب هذا النوع من الامتحانات يرجع الى الطريقة السريعة التي توضع بها ، وكذلك الى طريقة تصحيح اجاباتها .

٥ – ينبغي وضع بعض القواعد المحددة الواضحة التي تسقط بمقتضاها العوامل التي كثيرا ما تفسد عملية تصحيح أوراق الاجابة ، والتي قد يتضمنها الامتحان ذاته ، ومثال ذلك غموض بعض الأسئلة ، واحتمال التعقد في صياغتها ، أو تركيزها على جانب واحد من جوانب نشاط التلميذ في الفصل أو على عدد قليل من أجزاء المادة ، أو تركيزها على المختصرات التي يحفظها التلاميذ في الفصول ، أو التي تقدم لهم خارجها كوسيلة قصيرة لاجتياز الامتحان .

ثالثا : تقويم اسئلة الامتحان قبل تقديمها للتلاميذ وبعد ذلك .

ولكي تقوم الامتحانات بدورها في تجديد العملية التربوية ، ينبغي أن تخضع هي نفسها للفحص والمراجعة في ضوء الصفات المرغوب فيها التي ينبغي أن تتوافر فيها . وفيما يلي بعض الصفات التي يمكن مراجعة أسئلة امتحان المقال مثلا في ضوئها . ولا يعتبر السؤال مقبولا من الناحية التربوية الا اذا توفر من هذه الصفات فيه ما لا يقل عن ثلثي هذه الصفات .

بطاقة تقويم أسئلة امتحان المقال

	نعم	الى حد	لا
١ ـ هل يعبر السؤال عن اتجاه قومى أو هدف اجتماعى ؟			
٢ ـ هل يهتم السؤال بالجوانب الهامة فى موضوعات المقرر ؟			
٣ ـ اذا أكد السؤال تفاصيل صغيرة ، فهل هى ذات فائدة فى ربط الحقائق والأفكار والنظريات التى يتضمنها المقرر ؟			
٤ ـ هل يعنى السؤال بالقدرة على التقويم والتفكير الناقد ؟			
٥ ـ هل السؤال على درجة من الصعوبة أو السهولة بمقارنته بالأسئلة الأخرى ؟			
٦ ـ هل أمكن صياغة السؤال بأسلوب يثير تفكير واهتمامات التلاميذ ؟			
٧ ـ هل يدفع السؤال التلميذ الى تحقيق التكامل بين أفكاره حول بعض اهتماماته ؟			
٨ ـ هل صيغ السؤال فى صورة تحفز التلميذ على انتقاء الحقائق والأمثلة من خبراته المباشرة الحية ؟			
٩ ـ هل يتطلب السؤال ابتكارا فى تنظيم التفكير وفى طريقة التعبير ؟			
١٠ـ هل يتطلب السؤال من التلميذ تحقيق تكامل وتنسيق بين حقائق وأمثلة استمدها من مصادر مختلفة ؟			
١١ـ هل أمكن تحديد السؤال بحيث يمكن اتاحة الفرصة للتلميذ لكتابة مايعرفه فى وقت معقول ؟			
١٢ـ هل يترك السؤال فرصة للتلميذ ليكشف فيها عن اتجاهاته وقيمه الاجتماعية ؟			

الامتحانات ودورها فى تطوير الكتب المدرسية

للدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية
جامعة عين شمس

يقتضي التعرف على حقيقة العلاقة بين الكتاب المدرسي والامتحان ، وحدود تأثير كل منهما فى الآخر النظر اليهما مجتمعين من زوايا وابعاد متعددة يكمل بعضها بعضا .

واول هذه الزوايا والابعاد ما يعطينا نظرة « شاملة » للموضوع ، فنرى الكتاب والامتحان عنصرين داخل كل يعملان فيه وينتميان اليه ـ هو العملية التعليمية بعناصرها ومركباتها المختلفة .

أما الزاوية الثانية والبعد الثانى فيزوداننا بنظرة « وظيفية » للموضوع بحيث يظهر لنا الكتاب والامتحان وسيلتين أو أداتين لتحقيق هدف واحد هو نمو التلميذ فى جانب أو أكثر فى اتجاه معين .

ثم هناك زاوية ثالثة وبعد ثالث ، وفيهما تتحقق النظرة « الموضعية » بحيث يتركز المنظور على الكتاب والامتحان فتظهر تفاصيلهما ودقائق العلاقة بينهما اكتمالا للتشخيص .

وفيما يلى تحليل لكل نظرة :

الامتحان والكتاب من حيث كونهما عنصرين داخل كل التعليم :

من المسلمات أو البديهيات الاولى أن الكتاب المدرسى والامتحان لا يقومان بذاتهما أو بمفردهما . وانما هما أولا وأساسا عنصران فى عملية واحدة هى عملية التعليم ، وعاملان فى مجال واحد هو الموقف التعليمى فى الفصل والمدرسة وما يتصل بهما . وهذان العنصران أو العاملان لا ينفردان بالعملية التعليمية أو المجال التعليمى ، وانما تشاركهما عناصر وعوامل أخرى مرئية وغير مرئية كثيرة ، منها المدرس بمؤهلاته ومركزه ونظرته الى التعليم والحياة وطرق تدريسه وأساليب تعامله مع الاخرين ، ومنها الناظر بأعبائه الادارية ومهاراته القيادية ورؤياه فى العمل ، ومنها المفتش أو المشرف الفنى وغيره من ممثلى الأجهزة الفوقية بسلطاتهم ومسئولياتهم وما تعبر عنه من توجيهات وتقارير وقرارات ، ومنها التلميذ باستعداداته وقدراته وخبراته الماضية وأماله فى المستقبل ، ومنها ولى أمر التلميذ بمحيطه الاجتماعى ومعتقداته واتجاهاته وعلاقاته بالمدرسة والابناء ، ومنها المقررات الدراسية وما يتصل بها من خطط وأوجه نشاط مدرسى ،

ومنها المباني المدرسية بمرافقها وما فيها من أدوات وتجهيزات ووسائل تعليمية . هذه العناصر ، أو العوامل ، وغيرها تكون مجتمعة مع الكتاب والامتحان كل التعليم في الفصل والمدرسة . وهي لا تكـون هـذا الكل بمجموعها وانما تكونه بانتظامها وتشابكها وتساندها وتفاعلها الواسـع العميق مع بعضها بعضا من أجل تحقيق هدف أو مجموعة من الاهداف هي أهداف التعليم .

وفي حين تكون تلك العناصر ـ متضمنة الكتاب والامتحان ـ بوجودها وانتظامها وتشابكها وتفاعلها فيما بينها في اتجاه أو اتجاهات معينة «كل» التعليم ، نجد هذا «الكل» بفلسفته واجتماعيته وتاريخه الحي ، ومايتصل بهذا من تنظيم عام وادارة يخلع ـ بل يفرض ـ خصائصه ومقوماته على تلك العناصر ، ويرسم لها حدود الانتظام والتشابك والتفاعل مع بعضها بعضا ومع غيرها من أجزاء كليات أخرى .

وهكذا تتكشف لنا من خلال التصور السابق حقيقتان رئيسـيتان بشأن الامتحان والكتاب وطبيعة العلاقة بينهما :

الحقيقة الاولى : أن الكتاب المدرسي ، وهو عنصر عام هام في العملية التعليمية ، يمتد تفاعله الى أكثر من عنصر واحد اخر ، وهو الامتحان . فالكتاب داخل العملية التعليمية الواسعة ملتقى مجموعة من التفاعلات ومحور شبكة من العلاقات التي تمتد جيئة وذهابا من عناصر كثيرة ووسط هذه الشبكة من العلاقات وتلك المجموعة من التفاعلات ، لا تبدو علاقة الامتحان بالكتاب وتفاعله معه غير خيط رفيع أو تيار بسيط .

ومن ثم ينبغي لنا ونحن نبحث دور الامتحان في تطوير الكتاب المدرسي أن نضع في الاعتبار فعل عناصر الموقف التعليمي الاخرى المتصلة بالكتاب ، ذلك أن هذه العناصر ، منفردة ومجتمعة ، لها من التأثير على الكتاب المدرسي ما يجعل دورها خطيرا في تطويره . اذ من ذا الذي ينكر دور المدرس والمشرف الفني ـ مثلا ـ في تطوير الكتاب المدرسي . ان هذا الدور كما تدلنا عليه خبرتنا التعليمية لا يقل أهمية ـ أن لم يزد عن دور الامتحان في هذا التطوير . بل اننا نعلم أن المدرس والمشرف الفني لهما دورهما في تطوير الامتحان ذاته مما تعود نتائجه على العملية التعليميـة بعناصرها المختلفة ومنها الكتاب المدرسي .

وادارة التعليم ـ وهي عنصر اخر من عناصر الموقف التعليمي ـ لها بحكم استراتيجيتها وسلطاتها أثر أشد خطورة على الكتاب المدرسي ـ ويكفي أن أجهزتها المختصة هي التي تصدر القرارات وتضع المواصفات وتتخذ الاجراءات بشأن تأليف هذا الكتاب واخراجه .

والمناهج التي تضعها الوزارة تفرض نفسها على الكتب المدرسـية مثلما يفرض الامتحان وأكثر . وكلنا يعلم أن كثيرا من النقد الذي يوجه الى الكتب المدرسية مرده ، في كثير من الاحوال ، المناهج التي التزمتها هذه الكتب ، فصارت معيبة بقدر ما حملت تلك المناهج من عيوب .

وتأثير ولى أمر التلميذ — وهو عنصر رابع آخر من عناصر الموقف التعليمي — على الكتاب الذى يستخدمه هذا التلميذ لا يقل خطرا عن تأثير الإمتحان على هذا الكتاب . ولقد رأى صاحب هذا المقال ابا يجلس الى ابنه — كعادته — ذات مساء يسترجع معه دروسه ويتصفح وإياه كتبه ، فصوب له أخطاء فيها ، وبسط له عبارات منها ، وفرض عليه طريقة معينة فى استخدامها ، وأسلوبا خاصا فى قراءتها واتجاها فريدا فى معالجة مادتها ، مما جعل هذه الكتب بالنسبة للتميذ شيئا آخر غير ما درج عليه كثير من أقرانه . كذلك نرى جميعا آباء يخلعون على الكتب المدرسية تقديسا أعمى واخرون يصرفون ابناءهم عنها بشرائهم كتب الملخصات لهم فيسيئون بذلك الى الكتب المدرسية مثلما يسيئون الى تربية ابنائهم .

والتلميذ نفسه لا يقتصر موقفه من الكتاب المدرسى على مجردالانفعال به ، بل انه فى نفس الوقت يفعل فيه . وآية هذا الفعل أننا نراه منكبا عليه أو مهملا له ، محسنا استخدامه أو مسيئه ، مركزا تفكيره فى تبسيطه باذلا جهده فى تطبيق حقائقه والاضافة اليها او ايثار العافية فلا يقرأ الا ما يسهل عليه منه ويضرب صفحا عن كثير مما ورد فيه .

هذا هو تأثير بعض عناصر الموقف التعليمي — كل على حدة — فى الكتاب المدرسى . ولو أننا جمعنا تأثير هذه العناصر وغيرها بعضه على بعض لبدا كبيرا جدا بالقياس الى تأثير الامتحان فى الكتاب . فاذا أضفنا الى ذلك أن تأثير هذه العناصر لا يقف عند حد الكتاب المدرسى وانما يمتد كذلك فى نفس الوقت الى الامتحان ذاته الامر الذى يجعل تأثير هذا الامتحان فى الكتاب مشروطا بفعل هذه العناصر فيه ، تحققنا من أنه عند بحث الامتحان ودوره فى تطوير الكتاب المدرسى لابد من النظرة الآنية الى العناصر الاخرى المتضمنة فى الموقف التعليمى وتقدير فعلها فى الكتاب والامتحان على السواء . وكل جهد يغفل هذا التقدير وتلك النظرة يكون ضائعا غير مثمر .

يرتبط بما تقدم الحقيقة **الثانية** التى تتكشف لنا من خلال النظرة « الشاملة » الى الامتحان والكتاب ، وهى أن الكتاب المدرسى والامتحان ، شأنهما شأن كل العناصر التعليمية الاخرى ، يستمدان مقوماتهما وخصائصهما أولا واخيرا من الكل الذى ينتميان اليه ويعملان فيه ، وهو التعليم بابعاده الفلسفية والاجتماعية والتاريخية . بعبارة أخرى أن الامتحان والكتاب المدرسى دالتان لما يوجدان فيه من نظام تعليمى بفلسفته واجتماعيته وتاريخه . ومن ثم فان أساس التغيير أو التطوير من حيث المقومات والخصائص فى احدى هاتين الدالتين هو أن تتطور وتتغير فلسفة هذا النظام واجتماعيته (وبالتالى تاريخه) وما يتصل بذلك من أهداف وتنظيمات عامة وادارة . أما أن تتغير أو تتطور احدى الدالتين (وهى فى بحثنا هذا الكتاب المدرسى) بمجرد تغيير او تطوير الدالة الاخرى (وهى هنا الامتحان) فهو ما لا يجدى بل ما لا يمكن تحقيقه . والعلة فى عدم امكان التحقيق ان الامتحان لا يقوى على تطوير الكتاب المدرسى ما لم يتطور هو ذاته . وتطوره هو ذاته رهن بتطور فلسفة التعليم واجتماعيته .

وحسبنا أن نتأمل ما فى كثير من البلاد العربية من امتحانات وكتب مدرسية لنجد أنها من حيث الشكل والمحتوى والصناعة والاستخدام والتطبيق تلتزم نمطا تقليديا ، هو فى الواقع تعبير عن فلسفة للتعليم تركز على المادة التعليمية وتقدس استظهار الحقائق لذاتها وترى التحصيل الدراسى فى صورته الاكاديمية البحتة المحدودة ، كما أنه تعبير عن أوضاع اجتماعية موروثة تجعل العلم ترفا وتفصله عن العمل ،وتسودها الطبقية ويتخللها الشك والاستبداد ، هذا فضلا عن أن ذلك النمط يستمد بقاءه واستمراره أساسا من التقاليد وما درج عليه المشتغلون بالتعليم والقائمون عليه منذ عشرات السنين .

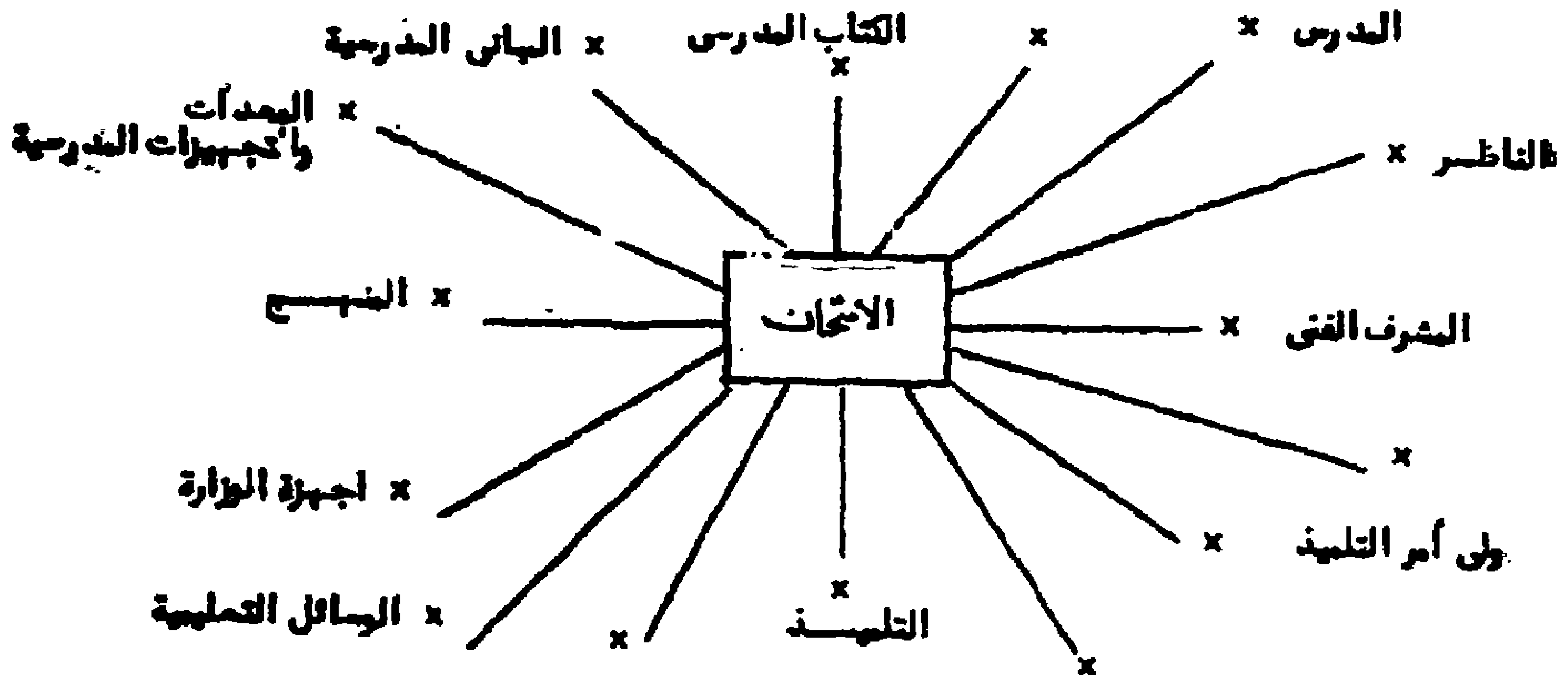
ولكى تخرج هذه الكتب والامتحانات عن نمطها التقليدى لابد للتعليم فى البلاد العربية من أن يتبنى قولا وفعلا فلسفة جديدة أساسها التركيز على النمو المتكامل للطفل والاهتمام بروح الخلق والابتكار فيه وتمكينه من القدرة على اعادة تشكيل الحياة على الاسس والمبادىء التى ترجوها أمة العرب . كما أنه لابد للاوضاع الاجتماعية من حول التعليم أن تتطور أو أن يرجو لها المشتغلون بالتعليم وغير التعليم أن تتطور ، ولا بد من مراجعة تقاليد الماضى فى ضوء مطالب الحاضر وآمال المستقبل . وهذا ما اخذت به بعض البلاد العربية التى صممت على أن تأخذ سبيلها الى التقدم بالفعل .

وخلاصة الحقيقة السابقة أنه عند بحث تطوير الكتاب المدرسى عن طريق الامتحان لابد من أن نضع فى الاعتبار الاطار العام للتعليم بابعاده الفلسفية والاجتماعية والتاريخية ، ولابد من أن نلفت النظر الى ضرورة مراجعة هذا الاطار كشرط أساسى لتطوير الكتاب المدرسى ولتمكين الامتحان من الاضطلاع بدوره فى هذا التطوير .

ان أشد ما تعرض له الفكر التربوى من أخطاء فى الماضى أنه نظر الى الامتحان والكتاب المدرسى ، وغيرهما من الموضوعات المتصلة بالتعليم نظرة موضعية محدودة مطلقة ، ولم يضع فى الاعتبار كل التعليم بأبعاده ،فجاءت نتائج بحثه على هذا الاساس ناقصة مبتورة سطحية . ولقد آن لنا أن نفكر فى موضوع الامتحان والكتاب العربى والعلاقة بينهما تفكيرا جديدا أساسه النظرة الشاملة اليهما داخل نظم التعليم فى بلادنا وما يتصل بها من أطر اجتماعية . ويمكننا من خلال هذه النظرة الشاملة أن نوجه نظرات أخرى أدق الى الموضوع .

الكتاب والامتحان من حيث كونهما وسيلتين لتحقيق غاية واحدة فى التعليم :

وبجانب النظرة « الشاملة » الى الامتحان والكتاب داخل كل التعليم الذى يوجدان فيه ، لابد لنا من تصوير العلاقة بينهما من زاوية ثانية وبعد ثان . وفيهما نرى الكتاب والامتحان **وسيلتين** لتحقيق **غاية واحدة** هى هدف التعليم . والتأكيد هنا داخل هذا التصور هو على **وسيلية** الكتاب والامتحان **ووحدة** هدفهما . فالكتاب والامتحان لم ينشآ فى الاصل ليكون أحدهما تابعا للاخر ، أو ليكونا غايتين فى ذاتهما ، أو حتى ليكونا وسيلتين



لهدفين مختلفين فى العملية التعليمية . انما هما أداتان هامتان فى التعليم تجمعهما وحدة الهدف الى جانب وحدة الوظيفة . فالكتاب هو الاداة ـ أو من أهم الادوات ـ التى يتم بواسطتها التحصيل الدراسى ونمو التلميذ فى جانب أو أكثر فى اتجاهات معينة ، والامتحان هو الاداة ـ أو من أهم الادوات ـ التى يتم عن طريقها تقدير هذا التحصيل وقياس هذا النمو وفق معايير معينة ، وبالتالى اقتراح مجالات التحصيل واتجاهات النمو للتلميذ فى المستقبل .

ان كل نظرة الى الامتحان والكتاب المدرسى دون اعتبار للهدف الذى يخدمانه تكون نظرة سطحية مشوهة . فالهدف التعليمى ، وما يتصل به من معانى للنمو والتحصيل الدراسى ، هو الذى يحدد تصورنا للكتاب والامتحان من حيث الشكل والمحتوى والتنظيم والاجراء والتطبيق ، والعلاقة بين كل من الامتحان والكتاب من جانب وهدف التعليم من جانب آخر هى التى ترسم علاقة الامتحان بالكتاب والكتاب بالامتحان ، وهى التى تكشف لنا عن مدى سلامة هذه العلاقة .

وينبنى على ما تقدم أن كل تغيير فى هدف التعليم يستلزم بالضرورة تغييرا فى الامتحان والكتاب ، وان كل تغيير جدى فى العلاقة بين الامتحان والكتاب لا يمكن ان يتحقق ما لم يتغير هدف التعليم ويعاد النظر فى علاقته بوسائله

اذا كان هدف التعليم وما يتصل به من مفاهيم عن النمو والتحصيل الدراسى هو أن يزدرد التلميذ قدرا من المعلومات ويشحن عقله بمجموعة من الحقائق ، وجدنا الكتاب او الكتب التى تستخدم لهذا الغرض مستودعا لهذه الحقائق والمعلومات ليس الا ، ووجدنا استخدام هذا الكتاب أو الكتب لا يتعدى القراءة والحفظ والاستظهار ، ووجدنا الامتحان الذى يخدم نفس الهدف سؤالا يقيس ما قرأ التلميذ أو استظهر على نحو ما نراه فى امتحاناتنا التقليدية . أما اذا كان هدف التعليم هو تحقيق النمو المتكامل للتلميذ على النحو الذى يجعله مواطنا سليم الجسم ، معتمدا على نفسه ، قادرا على التفكير السليم ، ملما على بصيرة بالمفاهيم اللازمة له فى

الحياة ، مزودا بالاتجاهات والقيم المرغوب فيها ، معبرا عن نمط سليم من العلاقات الاجتماعية ، مستعدا للعمل العلمي الشريف ، مصمما في قدرة على النهوض بالحياة في المجالات التي يعمل فيها وجدنا الكتاب المدرسي الذي يخدمه ملزما بأن يكون شيئا اخر غير هذا الذي أشرنا اليه ، فيركز على المفاهيم اكثر من الحقائق والتفاصيل ، ويجعل من معلوماته

وسيلة لتفسير مواقف أو الوصول الى مغازى ، ويحرص على أن ينمى فى التلاميذ قيما واتجاهات معينة ، ويشجعهم على الاعتماد على انفسهم فى استخدامه واستكمال المعلومات الواردة فيه ، ويتحدى تفكيرهم بالمشكلات ويضعهم أمام قضايا اجتماعية ، ويخرج بهم الى الحياة ويدعوهم الى النظر فيها وتأملها واعتبارها أعظم كتاب جدير بالبحث والدراسة عن طريق الكتب المدرسية وغيرها . أما الامتحان ، فلابد له بدوره اذا كان له أن يخدم نفس الهدف من أن يتطور من جميع ابعاده ، حتى انه قد يكون موقفا من مواقف الحياة أو المواقف الشبيهة بمواقف الحياة يواجهه التلميذ فنلاحظ كيف يواجهه ، أو مشكلة اجتماعية نضعها أمام التلميذ لنرى كيف يفكر فى حلها ، أو عملا يوكل الى التلميذ لنرى كيف يطبق العلم فى ادائه ، أو عملية نقد ذاتى لسلوك أو نشاط .

وهكذا يتضح لنا كيف أن هدف التعليم ينعكس على وسائله فيرسم لها حدودها ، وانه عند بحث هذه الوسائل ومنها الامتحان والكتاب المدرسى ينبغى أن نتأكد من أن هذه الوسائل تستهدى هدف التعليم وتستمد منه أسسها ومعايير تقويمها .

ان الكتاب المدرسى والامتحان لا يقومان لذاتهما وانما هما قائمان لغرض هو تحقيق هدف التعليم . ولذلك كان لابد ان يتمثلا هذا الغرض فى صناعتهما واستخدامهما

وأشد ما يتعرض له الكتاب والامتحان من أخطاء هو أن المكلفين بصناعتهما والقائمين باستخدامهما لا يستهدون فيهما الا ما علق برؤوسهم من أهداف تقليدية عن التعليم (ان كانوا يستهدون هدفا على الاطلاق) بدلا من أن يستهدوا أهداف التعليم المتطورة على حقيقتها ، أو أنهم يستهدون للكتاب أهدافا غير ما يستهدون فى الامتحان ، أو انهم يحققون فى الكتاب من أهداف التعليم ما لا يحققونه فى الامتحان .

ان القاعدة الاساسية لسلامة التعليم وكفايته فى بلد من البلاد ، هى أن تتعادل وسائله فتتكافأ شرفا مع أهدافه فى الوقت الذى تتكافأ هذه الاهداف ــ بدورها ــ شرفا مع غايات البلد وامانيه .

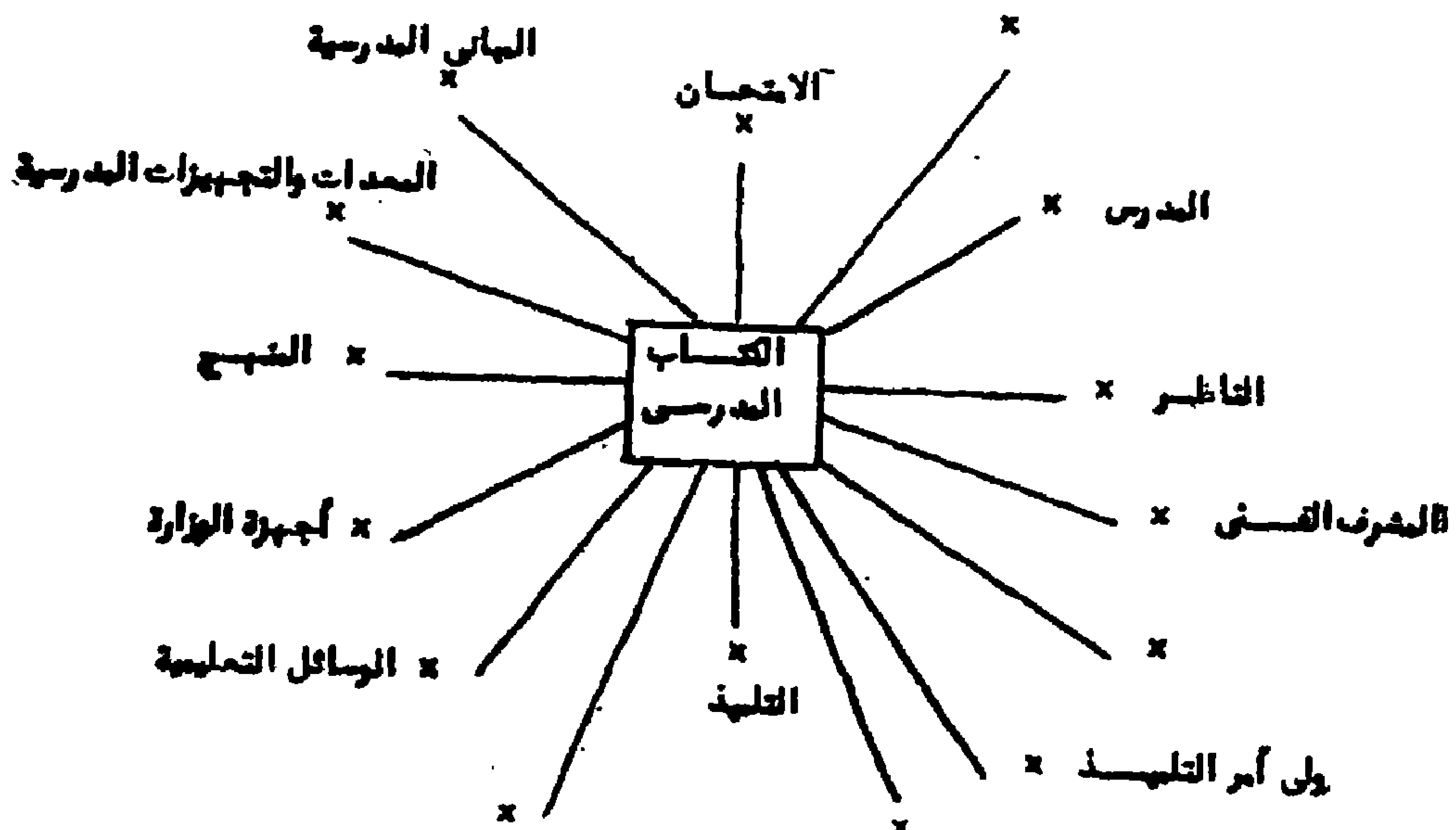
والذى يتأمل التعليم فى البلاد العربية فى الوقت الحاضر يجد أن اهدافه قد تطورت استجابة لمطالب التغيير الاجتماعى وآماله . غير أن هذا التطور فى الاهداف ما زال فى بعض البلاد العربية فى حيز النظر اكثر من أن يكون فى حيز الواقع . فوسائل التعليم مازالت دون تحقيق هذه الاهداف . ونحن اذا نظرنا الى الكتاب والامتحان بالذات وجدناهما دون

مستوى اهداف التعليم المرسومة ولا شك . غير اننا نلمس فى الكتاب فى بعض البلاد العربية تحسنا وتطورا من حيث الفلسفة والمحتوى والاخراج لا يتمشى معه ما طرأ على الامتحان من تحسن وتطور . فما زالت الامتحانات فى أكثر البلاد العربية تقليدية فى نظمها وأساليبها ومحتواها واجرائها وتصحيحها وفلسفتها . وهى بوضعها هذا لاتعد قاصرة عن خدمة أهداف التعليم فحسب ، بل معطلة كذلك لتطور الوسائل التعليمية الاخرى التى تخدم نفس الاهداف .

النظرة « الموضعية الاجرائية » الى الامتحان والكتاب والمدرسى :

بقى أن نتناول الكتاب والامتحان فى واقعهما من المنظور الموضعى الذى يركز الاضواء عليهما وعلى تفاعلهما الواحد مع الاخر ، فيظهرهما بدقائقهما وتفاصيل العلاقة بينهما أكثر من ان يلفت النظر الى ما حولهما او وراءهما .

والذى يحلل التعليم عندنا الى أبسط صورة فى واقعة واجرائه يجد الكتاب والامتحان سائدين فى الصورة الى الحد الذى يجعلها وكأنها من المنظور الموضعى لهما كل العملية التعليمية . فالتعليم فى تحليله النهائى البسيط عندنا مسافة زمنية محددة اسمها العام الدراسى ، وهذه المسافة تقع حوادثها ومشاهدها فى مكان اسمه الفصل والمدرسة ، ويشغل هذا المكان والزمان مجموعة من الكتب المدرسية وما يتصل بها من ادراج واجراس وكراسات وأقلام ووسائل تعليمية واضاءة ، ويتفاعل مع هذه الكتب مدرس وتلميذ ، الاول مسئول عن شرحها وتفسيرها ، والثانى عن استذكارها وتحصيلها ، وخلال هذا كله يجرى عدد من الامتحانات التى تقيس — او مفروض انها تقيس — ما حصله التلميذ من هذه الكتب (حسب مفهوم التحصيل الذى درج عليه المدرس أو تبناه) ، والتى كثيرا ما يأتى اخرها مع آخر المسافة الزمنية (العام الدراسى) فيفصل فى نقل التلميذ من مستوى الى مستوى آخر (من الكتب) .



وعلاقة الامتحان بالكتاب فى هذه الصورة ـ كما يمليها تفاعلات العناصر المختلفة فيها ـ علاقة غاية بوسيلة ونتيجة بمقدمة . فالمدرس يقسم صفحات الكتاب أقساما يوزعها على طول العام الدراسى ، ثم يتعهد بشرحها تباعا ليمتحن التلاميذ فيها ، والتلميذ ينصب عمله على التحصيل فى الكتاب جزءا جزءا ، ويتركز هدفه فى اجتياز الامتحان الذى يقيس مدى تحصيله لهذه الاجزاء . والوالدان وأفراد المجتمع من حول التلميذ يباركون هذا الاجراء ، فيشجعون التلميذ على المثابرة فى تحصيل مادة الكتاب وعلى التزام هدف اجتياز الامتحان ، ومن ثم يتأكد الكتاب وسيلة والامتحان غاية ويصبح ذلك سنة الحياة التعليمية ، وتغدو العلاقة بين الكتاب والامتحان على هذا الوضع من طبيعة الاشياء .

وربما كان مجىء الكتاب المدرسى مقدمة للامتحان ووسيلة له أمرا مقبولا لا غبار عليه ، لولا أن هذا الامتحان داخل هذه العلاقة يصبح غاية فى ذاته ليس بعدها غاية (اللهم الا اجتياز امتحان آخر والحصول على شهادة) ، ويتسلط على ذهن التلميذ والمدرس وغيرهما بحيث لا يرون من هدف فعلى للتعليم بعده أو غيره ، ويتجرد من المعايير والقيم التى تترجم أهداف التعليم . وهذا هو ما تردى فيه الامتحان فى معظم الاحوال فى كثير من البلاد العربية .

ان أخطر ما للامتحان من أثر على الكتاب المدرسى فى البلاد العربية لا ينبع من مجرد كونه هدفا لهذا الكتاب ، وانما من كونه داخل هذه العلاقة هدفا فى ذاته ، وهدفا دون سواه ، وهدفا لا يستهدى فى شكله ومحتواه واجرائه أهداف التعليم التى وجد من أجلها . فالامتحان بهذه المواصفات يغلق الدائرة على الكتاب ، ويفرض عليه ـ أو على الاصح على استخدامه ـ حدوده الضيقة وأفقه المحدود ، ويحبس عنه الاهداف التى قصد اليها المؤلفون أو المعلمون عند تأليفه أو استخدامه .

ونحن نعلم من خبرتنا فى بلادنا أن كتبا مدرسية قد ظهرت فى السنوات الاخيرة لتمثل من حيث الاسلوب والمعالجة والمحتوى والطريقة والاتجاه مرحلة جديدة فى تطور الكتاب المدرسى ، فقد استهدى مؤلفوها فى صياغتها اتجاهات المجتمع الجديد وأهداف التعليم الواسع التى تنشدها . ومن هنا دأبوا على أن يربطوا فيها الماضى بالحاضر ، ويسلطوا الاضواء على المشكلات الاجتماعية ويحولوا مادة الكتاب وسيلة لتفسيرها وحفزا للتلاميذ على التفكير السليم فى حلول لها ، كما دأبوا على أن يصححوا بمادة الكتاب بعض المفاهيم البالية وينموا اتجاهات المجتمع الجديد وقيمه فى نفوس الشباب ، وحرصوا فى صياغة الكتاب على أن يدربوا التلاميذ على الملاحظة والتدقيق فيما حولهم ومن حولهم ، والتمييز بين ألوان الحقيقة ، والمثابرة على القراءة ، والاستزادة من العلم مع ربطه بالعمل ووضعه موضع التطبيق الى غير ذلك مما يسهم مع غيره من الاساليب فى خلق المواطن الصالح بالفعل وفق مقتضيات النصف الثانى من القرن العشرين . غير أن أكثر هذا الذى هدف اليه المؤلفون ، وربما سعى الى تحقيقه المدرسون ، ضاع هباء بسبب اصرار وأضعى الامتحان عاما بعد عام على النظرة السلفية

الى الامتحان والمعالجة التقليدية له بحيث لا يكون أكثر من اداة تقيس ما حفظ التلاميذ من حقائق الكتاب ومعلوماته مجردة من كل القيم والاتجاهات التى أشرنا اليها .

والواقع أن الامتحان عندنا بحكم تسلطه على الكتاب المدرسى يجعل الاخير ضحية مساوية . ومن مساوىء الامتحان فى كثير من البلاد العربية غير ما قدمنا ، انه يغلب عليه أسلوب المقال الذى يركز على عدد من الاسئلة التى تتناول بدورها اجزاء من الكتاب وتترك أجزاء أخرى . وهذا الاسلوب يدع مجالا للصدفة والحظ فى الاجابة ، ويشجع كثيرا من التلاميذ على عدم دراسة الكتاب كله والاكتفاء ببعض موضوعاته التى يرجحون أو يخمنون السؤال فيها .

بل أن الامتحان فى كثير من البلاد العربية يقصد نقاطا أو عناصر معينة فى الجزء الواحد أو الموضوع فيشجع التلاميذ ، ومن ورائهم المدرسون على التركيز على عناصر الموضوع ونقاطه فى الكتاب أكثر من تتبع الموضوع كله من شتى أبعاده دون اغفال العناصر والنقاط بالطبع . بل يشجع التلاميذ على ترك الكتب المدرسية والاستعاضة عنها بملخصات لاتعرض الا عناصر الموضوعات ونقاطها الرئيسية تسهيلا لالتقاطها واستظهارها . ومما يعين على تأكيد هذا الاتجاه أسلوب تصحيح الامتحان . فهذا التصحيح يجرى فى العادة وفق نموذج يقتصر على العناصر والنقاط الرئيسية ويحدد الدرجات وفق هذه العناصر والنقاط بصرف النظر عن أى اعتبار آخر مثل طريقة المعالجة او التعمق فى بعض النقاط أو التعليق عليها . ويترتب على ذلك أنه كثيرا ما تكون أعلى الدرجات من نصيب أقل من قرأ الكتاب كما وعمقا وشمولا .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد الامتحان (خصوصا فى مواد الرياضيات والعلوم) يركز على مسائل غير واردة فى الكتاب المدرسى ، وكثيرا ما تكون فى كتب أخرى قصد بها مؤلفوها الربح فطرحوها فى السوق لا تحوى الا اسئلة أو مسائل واجابات . ويترتب على ذلك أيضا انصراف التلاميذ عن الكتب المدرسية أو استهلاك جزء كبير من جهودهم خارجها .

يضاف الى ما تقدم ما يحيط جو الامتحان فى معظم الاحوال من قلق ورهبة وارهاق قد يؤدى ببعض التلاميذ الى الشعور بالعجز أو الانصراف عن متابعة تحصيل الكتاب أو تبدد ما علق برؤوسهم منه من حقائق ومعلومات .

وهكذا نجد الامتحان فى صورته التقليدية المألوفة فى كثير من البلاد العربية لا يقف تأثيره على جعل الكتاب المدرسى مجرد مخزن للمعلومات والحقائق فى نظر المدرس والتلميذ ، وانما يدفع المدرس والتلميذ كذلك الى اساءة استخدام هذا المخزن وتقييد نشاطهما فيه ، وتبديد قواهما حوله من أجل غايات هزيلة .

والمعروف أن الامتحان أداة تقويم وظيفتها ــ وسط وظائف أخرى ــ

تشخيص العملية التعليمية أو بعض عناصرها على الاقل تمهيدا لتحسينها واطراد نموها . وهو بالنسبة للكتاب المدرسي والتلميذ ــ على هذا الاساس ينبغي أن يعطينا بنتائجه صورة دقيقة مفصلة ما أمكن عن هذا الكتاب وهذا التلميذ ، وعن تفاعلهما الواحد مع الاخر وعن الصعوبات التي يواجهها التلميذ في هذا التفاعل ، وعن عوائد هذا التفاعل على شخصية التلميذ ونموه ، حتى يمكننا من بعد ذلك أن ننظر في التلميذ والكتاب أو نعيد النظر فيهما على نحو يؤدي بالعملية التعليمية الى أحسن النتائج .

غير أن الامتحان عندنا قاصر في معظم الاحوال عن أداء هذه الوظيفة فهو بمحتواه وتوقيته واجرائه ونتائجه التي نراه عليها في كثير من البلاد العربية خطوة ختامية في عملية التعليم وحكم نهائي على عمل التلميذ ، بل هو حكم نهائي عام غير مدعم بالحيثيات التي توضح جوانب الحكم وتكشف عن أسبابه فترى التلميذ على ضوئها ونوجهه أو نعيد توجيهه من عندها وفي الوقت الذي يقرر فيه الامتحان (ونقصد هنا بالذات امتحان آخر العام) بحكمه النهائي العام مصير التلميذ دون تشخيص دقيق مفصل عن أحواله وتوجيه لنموه ، نجده يقرر مصير الكتاب نفسه فيحيله الى زاوية الاهمال أو ساحة الاعدام . وكلنا يعلم كيف يبدد كثير من التلاميذ كتبهم بعد اعلان نتيجة الامتحان اخر العام الدراسي .

ولا شك أنه مما يعجل بنهاية الكتاب على هذا النحو ويؤكدها أن الامتحان في علاقته بالكتاب يتخذ عادة شكلا واحدا هو السؤال والجواب وتنفيذا واحدا أساسه الورقة والقلم ، ويجري على وتيرة زمنية واحدة آخرها نهاية العام الدراسي ، هذا فضلا عن أنه أداة التقويم الوحيدة تقريبا في العملية التعليمية عندنا . ولو أنه وجدت بجواره أدوات أخرى تلزم التلميذ بمطالب معينة في الكتاب غير تلك التي أملاها الامتحان لتحسن وضع الكتاب ومصيره .

تلك أهم تاثيرات الامتحان على الكتاب المدرسي عندنا كما تسجلها النظرة « الموضعية الاجرائية » اليهما . وكلها تشير الى أن الامتحان بوضعه الراهن في كثير من مدارسنا يجمد الكتب المدرسية بل يجمد العملية التعليمية ، وأكثر من هذا يسيء الى الكتب والى العملية التعليمية

غير أن هذا لا يعني أن جهودا لم تبذل من أجل التخفيف من حدة هذه التأثيرات وتعديل طبيعة الامتحانات ومكانتها في العملية التعليمية . فلقد عملت بعض البلاد العربية خلال السنوات الاخيرة على مراجعة عناصر العملية التعليمية واعادة تنظيم صورة التعليم املا في النهوض به ورفع مستواه ، فأولت النشاط المدرسي والدراسات العملية مزيدا من العناية في التعليم ، واجازت النقل مع الرسوب في مادة أو مادتين (أي عدم تحصيل كتاب أو كتابين) وشجعت القراءة الحرة بغير امتحان ، بل الغت امتحان آخر العام في بعض الفصول الدراسية واصبح الحافز على تحصيل الكتب المدرسية في تلك الفصول شيئا آخر غير ذلك الامتحان . لكن هذه الاجراءات وغيرها لم تقلب صورة التعليم التي قدمناها وما زال الكتاب والامتحان بالعلاقات التي حددناها قائمين بدرجة كبيرة .

كذلك ينبغي الا يفهم مما أوردناه من تأثيرات الامتحان على الكتاب المدرسي عندنا ، أن الامتحان كله وبال على هذا الكتاب . فالامتحان ، بصرف النظر عن تنظيمه ومحتواه واجرائه ــ لا يخلو من بعض المزايا بالنسبة للكتاب في الاطار الذي يعملان فيه ، ويكفي أن نقول أن الامتحان حافز هام (وان كان لا ينبغي أن يكون الحافز الاوحد) على استخدام التلميذ للكتاب ، وعامل هام في اكساب الموقف التعليمي صفة الجد في معظم الاحوال . كذلك ان الامتحان اداة هامة لقياس تحصيل التلميذ لما ورد في الكتاب بصرف النظر عن مدى دقة هذه الاداة ومدى تصور واضعيه لمفهوم التحصيل وما يتصل به من نمو التلميذ . بل ان الامتحان كثيرا ما يكون موقفا تعليميا يعيد فيه التلميذ تنظيم الافكار الواردة في الكتاب أو يطبق ما تعلمه من قواعد ونظريات فيه على مسائل ومشكلات جديدة .

كذلك ليس معنى أن الامتحان بوضعه الراهن في كثير من البلاد العربية له تأثيرات سيئة على الكتاب المدرسي أن نمحو الامتحان من وجود التعليم ليخلو الجو للكتاب وتتهيأ له فرصة التطور والازدهار .

لقد حسب بعض المشتغلين بالتعليم خطأ ان الحملة ضد الامتحان بصورته التقليدية ومساويه معناها الغاء الامتحان كلية . ونسوا بهذا أن الهجوم قصد به الطابع التقليدي للامتحان ومساويه وليس الامتحان ذاته ذلك أن الامتحان ، كما قدمنا في أول هذا المقال ، دالة لنظام تعليمي معين بفلسفة معينة ، ومن ثم فان الغاء هذا الامتحان معناه هدم ركن من اركان النظام التعليمي . ثم أن الامتحان أداة رئيسية من أدوات التقويم في التعليم صحيح أنه توجد ــ أو ينبغي أن توجد ــ أدوات أخرى للتقويم ، لكنه لم يوجد بعد بين هذه الادوات ما يغني عن الامتحان ذاته .

ان الامتحان في نظمنا التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه . وان ماكشفنا عنه من تأثيرات سيئة للامتحان على الكتاب أو غيره من عناصر التعليم لم يكن سوى خطوة لاعادة النظر في هذا الامتحان من حيث المعايير التي ينبغي أن يتوخاها ، والوظيفة التي ينبغي أن يضطلع بها ، والتنظيم الذي ينبغي أن يلتزمه ، والمحتوى الذي ينبغي أن يتضمنه ، والاسلوب الذي ينبغي أن يسلكه ، والادوات الاخرى التي ينبغي أن تدعمه ، كل هذا ليبرأ من مساويه ويتطور ، فيصبح بدوره قادرا على الاسهام في تطوير الكتاب والنهوض بالعملية التعليمية .

لقد سبق أن أكدنا أن الامتحان وسيلة لغاية واحدة هي هدف التعليم أو اهدافه . وهذه الاهداف كثيرا ما نراها مترجمة أو مبسطة في صدر المقررات الدراسية التي تضعها الوزارة . لذلك فان الامتحان لابد له أولا أن يتشرب هذه الاهداف قيما ومعايير يتوخاها . ومن هنا كان لزاما على واضعي الامتحان أن ينفذوا ببصرهم الى ما وراء صفحات الكتاب المدرسي بحقائقه ومعلوماته ، فيقيموا وزنا كبيرا لاهداف المادة موضوع الكتاب ، ويصوغوا أسئلتهم من بعد ذلك لتقيس مقدار ما حققه التلميذ من نمو في اتجاه هذه الاهداف بدراسته للكتاب المدرسي ، لا لتقيس مجرد قدر

من المعلومات والحقائق التى حصلها التلميذ من الكتاب المدرسى أو غيره من الكتب .

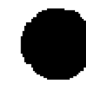
وعلى هذا الضوء فان الامتحان ــ لكى يكون أداة فعالة فى تطوير الكتب المدرسية وغيرها من عناصر العملية التعليمية ــ مطالب بأن يصحح مفهومه ويوسع مجاله ، ويغير محتواه واسلوبه واجراءه . فالامتحان لابد له ان يكون أداة تقويم سليمة ، لا تقف عند حد قياس ما حصله التلاميذ من حقائق ومعلومات وما يتصل بهذا من قدرة على الاسترجاع والتنظيم والعرض ، وانما تقيس كذلك ما حددته المادة الدراسية لنفسها من أهداف متصلة بأهداف التعليم ثم انعكست على سلوك التلاميذ بالدراسة . وكلنا نعلم أن أهداف التعليم قد اتسعت عندنا فشملت بين ما شملت تنمية القدرة على التفكير العلمى السليم ، والنقد الذاتى ، وتطبيق العلم على مواقف الحياة ، وتنمية اتجاهات سليمة نحو العروبة والحياة والمعرفة ، والشعور بالمسئولية والايجابية والمشاركة فى العمل الجمعى ، واحترام العمل اليدوى ، كل هذا على قدر المستوى الذى حددناه للتلميذ ، وفى حدود الكتب الدراسية المقررة وما يتصل بها من أوجه نشاط تحت اشراف المدرسة . ولكى يصبح الامتحان قادرا بالفعل على قياس هذا كله وغيره من الأهداف لابد من أن تتنوع أسئلته بحيث يكون منها ما يقيس حفظه واستظهاره ، وما يتحدى تفكيره ، وما يكشف عن اتجاهاته وقيمه ، وما يعبر عن نشاطه وعلاقته بالاخرين .. الى غير ذلك .. بل ان الامتحان لابد له من أن يخرج من جلده التقليدى فيتجاوز مواقف (الورقة والقلم) فى مواعيد محددة الى مواقف الحياة المدرسية نفسها بما فيها من عمل ونشاط وما تستلزمه هذه المواقف من ملاحظة دقيقة للتلاميذ وتسجيل سلوكهم فيه وتقويم لهذا السلوك . كذلك لابد للامتحان من أن يدعم نفسه بوسائل تقويم اخرى مثل مقاييس الشخصية واختبارات الذكاء ومقاييس الاتجاهات واختبارات العلاقات الاجتماعية ، وكلها مما تحتاج اليه مدارسنا ، بل مما يحتاج من المشتغلين بعلم التربية والنفس عندنا الى دراسة وتقنين .

ثم لابد للامتحان لكى يكون شاملا للكتاب المدرسى محفزا للتلاميذ على قراءته كله والالمام بأطرافه ، من أن يكون وثيق الصلة بدراسة هذا الكتاب . ينبغى لنا ان نجعل من الامتحان ــ ونقصد هنا الاختبار ــ خير رفيق للكتاب ودراسته . ولعله من الأمور المفضلة أن نقرن الكتاب المدرسى أو نضمنه مجموعة متنوعة من الاختبارات المناسبة التى تسير على التلميذ استخدام الكتاب وتفتح له ــ بقدر مستواه ــ باب الاطلاع على كتب اخرى ، كما انه من الأمور المفضلة أن نجعل الامتحان فى بعض مراحله تعيينات فى الكتاب بمادته وأسئلته على السواء .

كذلك ينبغى أن يوجه قدر من الاهتمام فى الامتحان للأسئلة الموضوعية فهذه الأسئلة فضلا عن عدم خضوعها لمؤثرات ذاتية عند التصحيح ــ يمكن أن تتناول جميع أجزاء الكتاب المقرر بل جزئياته دون أن يستهلك التلميذ والمدرس وقتا كبيرا فى الاجابة عليها أو تصحيحها . ان هذه الأسئلة الموضوعية اذا أحسنت صياغتها من أحسن الضمانات لاستخدام التلميذ للكتاب المدرسى .

يضاف الى ما تقدم انه لابد للامتحان من ان يحسن الاضطلاع بوظيفته التشخيصية العلاجية . لقد آن للمشتغلين بالتعليم فى البلاد العربية ان يؤمنوا قولا وفعلا بأن الامتحان ليس خطوة ختامية تأتى فى آخر العام الدراسي أو مراحل منه لاصدار أحكام نهائية علي التلاميذ . انما الامتحان عمليـة مستمرة فى صلب التعليم ، تزودنا بالأنوار الكاشفة التي تضع أصابعنا على نقط القوة والضعف فى العملية التعليمية بأهم عناصرها ، وهو التلميذ والكتاب . ان الامتحان اذا أحسنت صياغته وتوجيهه وتبويب مجالاته ، واذا أحسن توقيته وتقدير نتائجه وتفسيرها واستخدامها يعيننا على تكوين فكرة سليمة عن الكتاب المدرسى من حيث مستواه وملاءمته ، كما يعطينا فكرة سليمة عن كل تلميـذ من حيث تفاعله مع هذا الكتاب وأفادته منه من أبعـاد مختلفـة . وبهذه الأفكار السليمة يمكننا أن نعيد النظر فى الكتاب وفى استخدامه وفى كيفيـة تفاعل التلميـذ وافادته منه تحسينا للعملية التعليمية .

لكن الامتحان لكى يضطلع بوظيفته التشخيصية العلاجية ، بل لكى يتعدل ويتطور على النحو الذى قدمناه ، تمكينا للكتاب من التطور ، يحتاج الى أن تتطور الظروف من حوله والى أن يتحسن أداء العناصر الأخرى فى العملية التعليمية وأهمها العناصر البشرية ، والى أن يعاد النظر فى فلسفة التعليم وأهدافه وتنظيمه فى البلاد العربيـة . وهنا نعود الى حيث بدأنا فدعونا الى ضرورة النظرة الشاملة الى الموضوع .



تقبل التلميذ لذاته وأثره فى تربيته

للدكتور جابر عبد الحميد جابر
مدرس بكلية التربية ـ جامعة عين شمس

تتميز الذات وتنمو نتيجة الاحتكاك بالبيئة بعامة ونتيجة التفاعل مع الاشخاص الآخرين بخاصة . ويترتب على هذا التفاعل تكوين مدركات تتعلق بصفات الذات وعلاقاتها بالاخرين ، واتجهاتها وقيمها . ويبدأ الطفل فى التمييز بين نفسه كشيء وبين البيئة بعد فترة من ميلاده . وهو يدرك أن بعض الاشياء تنتمى اليه ، وأن أخرى لا تخصه . ثم يبدأ فى تكوين صورة لنفسه فى علاقاتها بالبيئة وتكسب الخبرات التى يحبها ويقبل عليها قيما ايجابية ، أما الخبرات التى يكرهها وينفر منها فتكتسب قيما سلبية . وتدخل هذه القيم فى تكوين صورة ذاته .

ويجد الطفل لذة فى القيام بأعمال كثيرة قد يثاب عليها من والديه وقد يتعرض للعقاب . ويحسن الطفل الذى يعاقب على عمل ممتع بصراع بين رغبتين ، الرغبة فى الحصول على اللذة ، ، والرغبة فى تجنب الالم . ولكى يتجنب هذا الصراع قد يراجع صورة ذاته ، وما لديه من قيم ، وقد تنتهى هذه المراجعة بتشويه مشاعره الحقيقية وقيمه الاصيلة . ولنوضح هذه الفكرة بطفل معين لديه صورة لذاته قوامها أنه طفل خير ، وأنه محبوب من والديه . ولكن هذا الطفل فى حياته العادية يلذ له أن يعذب أخته الصغيرة ، ونتيجة لهذا يتعرض لعقاب والديه ، وهذا بدوره يحدوه الى مراجعة صورة ذاته وتعديل قيمه بحيث تتخذ اتجاها من ثلاث : (١)أنا ولد شرير ، (٢) أبوى لا يحبانى ، (٣) لاأحب أن أضايق اختى . وقد تحتوى كل من هذه الاتجاهات النفسية نحو الذات على تشويه للواقع . دعنا نفترض أنه يتبنى الاتجاه الثالث « لا أحب أن أضايق أختى » عندئذ يستنكر ، رغبته الحقيقية ومشاعره ، ولا يعنى هذا أن هذه الرغبة وذلك الشعور سيختفى من الوجود ، اذ تظل هذه الرغبة تؤثر فى سلوكه بطرق منوعة حتى ولو لم يكن شاعرا بها . وينشأ صراع بين هذا الاتجاه وبين رغبته . واذا استبدل شخص قيمه بقيم استعارها من الآخرين ، وأدركها على أنها قيمه ، فان الذات تنقسم على نفسها ، ويشعر مثل هذا الشخص بالضيق ويحس بالقلق ،كما لو انه لا يعرف من هو ولا يدرك ماذا يريد .

والخبرات التى يلقاها الفرد اما أن تكون لها علاقة بذاته فيرتبها فى ضوء هذه العلاقة ، أو يغفلها لعدم وجود علاقة بينهما ، وقد ينكرها لانها لا تتسق مع صورة الذات . وهذا يعنى أن الفرد ينتقى مايدركه . والمحك الاول لهذا الانتقاء هو مسايرة الخبرة لصورة الذات فى اللحظة الراهنة ،

فاذا ما ادرك المرء صورة ذاته على انها جائعة ، فانه يختار من بين المثيرات المنوعة العديدة ، تلك التى تتصل باشباع الجو ، ويغفل المثيرات التى لا علاقة لها بجوعه . وبعبارة أخرى ، يحدد تكوين الذات الحالى ، أنواع الخبرة التى يتعلقها الفرد . ويتبنى الأنســان معظم طـرق السلوك التى تتفق مع تصوره لذاته ، واذا كانت هذه القضية صادقة ، فأفضل الطرق لتغيير سلوك الفرد ، هى أن نغير من تصوره لذاته ، وهذا أساس يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار لتعديل سلوك التلاميذ فى المواقف التعليمية .

ولصورة الذات أبعاد ثلاثة ، أولها يتعلق بنظرة الطفل لنفسه فى لحظة معينة ، فقد يرى نفسه شخصا جديرا بالاهمية ، قادرا على العمل ، ممتلئا صحة وعافية ، قادرا على تحقيق ما يهدف اليه . وقد يرى نفسه على عكس ذلك تماما شخصا تافها لا اهمية له ، عاجزا عن العمــل ، سقيما معتلا ، محدود القدرة فى تحقيق ما يصبو اليه . وقد يرى نفسه رفيع الاخلاق رقيق العاطفة ، عف اللسان ، وقد يرى نفسه على غير هـــذه الصفات .

وثانى هذه الابعاد ، نظرته لنفسه من حيث علاقته بالآخرين ، فقــد يرى نفسه محبوبا من الناس ، أو غير محبوب منهم يتجنبونه ، وينفرون منه . وقد يرى أن اتجاهاته وقيمه ، وأسرته التى ينتمى اليها ، تؤثر فى نظرة الناس اليه ، فهم ينظرون اليه بسبب هذا كله ، أو بسبب بعضه فى خوف وعدم ثقة ، أوعكس ذلك تماما ينظرون اليه بســبب هذه المظاهر السلوكية والظروف البيئية فى ثقة وامن وطمأنينة ، ويقبلون عليه . ونظرة الناس اليه تؤثر تأثيرا بعيدا فى نظرته لنفسه ، فصورة الفرد عن نفســه تتكون من خلال نظرات الآخرين اليه وتتشكل نتيجة لذلك .

أما البعد الثالث فهو نظرة المرء الى نفسه كما يجب أن تكون عليه ، أو كما يأمل . فالطفل حين ينظر الى نفسه فعـــلا على انه شخص جدير بالاهتمام أم غير جدير ، وقمين بالحب أم غير قمين ، موثوق به ، أو غير موثوق ، يرى فى أعماق نفسه أن بعض صفاته لا تتمشى مع هذه الصورة المثالية ، أو يرغب فى أن يتصف ببعض ما ينقصه . وهنا تلعب مثله العليا واتجاهاته وقيمه وتوقعاته بالنسبة لنفسه وللاخرين دورا بالغ الاهمية ، بعيد المغزى . ولكل فرد مثل أعلى يصبو اليه ويريد أن يقترب منــه . وهذا المثل الاعلى وثيق الصلة بالثقافة التى يعيش فيها ، فليس من شك أن المثل العليا التى تعتبر جزء أساسيا من ثقافتنا كالتعاون والايثار والقيم الاشتراكية تغلب على ملامح المثل الاعلى الذى يريد أن يكون عليه النشء . وكلما قربت المسافة بين نظرة الفرد الواقعية الى نفسه ونظرته المثـالية زاد نضجه وتكاملت شخصيتــه . وكلما استطعنــا ان نقول انه يقبــل نفسه كشخص يؤمن بنفسه ويثق فى قدراته ، ويثق فيمن يحيطون به ، ولديه مايكفي من الشجاعة لمواجهة نواحى قصوره . وأن باستطاعته أن يحيا مع الآخرين وينشى معهم علاقات مرضية . وهذا الجانب المثـالى من صورة الذات قد يكون متسلطا ، معوضا وغير واقعى ، يعمى صاحبه عن الموقف الحقيقى فى الحياة . وقد يكون من ناحية أخــرى مستبصرا

متعقلا وثيق الاتصال بالواقع ومحددا لمطامح سليمة . ان هذا الجانب المثالى يمكن ان نعتبره الجانب الخيالى من الذات ــ سواء أكان سليما أم مشوها ، يمكن الوصول اليه وتحقيقه أم لا يمكن ــ هو الذى يضع لصاحبه خطة يمكن أن يتحرك فى هديها نحو تكامل الشخصية وسوائها وتكيفها .

ان أهم ما يهدف اليه الفرد هو المحافظة على ذاته ، وزيادة كفايتها وتنمية قدرتها وامكانياتها الى أقصى حد ممكن . ويتوقف مستقبل التلميذ كشخص راشد ومواطن مسئول على مدى سيطرة جوانب بيئته المفضلة على الجوانب غير المفضلة ، وهذه الغلبة تتيح له من الخبرات والظروف ما يمكن شخصيته من النماء والنضج . ويكتسب كل فرد طرقا تمكنه من التخلص من الصراع الذى يحدث بين جوانب نفسه ، أو ذلك الشقاق الذى ينشأ بين نفسه وبين قوى البيئة وهو ينمى أساليب تمكنه من التغلب على العوائق التى يمكن التغلب عليها ، والتعويض عن المعوقات التى لا يمكنه التحكم فيها . ويتوقف ضعف صورة الذات أو قوتها على مدى ما نماه الطفل من أساليب سلوكية فعالة فى مواجهة الحياة وعلى نوع التعويض الذى يلجأ اليه وعلى درجته . وهناك عوامل تلعب فى تكوين هذه الصورة وفى قبولها دورا هاما ، نعالج بعضها فيما يلى :

الخصائص الجسمية :

تؤثر المعوقات الجسمية فى قبول الذات . وكل منا له خصائص جسمية تميزه عن غيره . وقد تكون بعض هذه ملامح لا تقع من نفسه موقعا حسنا ، فقد يكون أنفه أفطس أو ظهره محدب ، أو قفاه عريض ، أو بشرته داكنة الخ . واحساس الطفل بهذه النواحى على أنها معيبة ، يؤدى الى تكوين صورة لذاته تختلف عن صورة من لا يشعر هذا الشعور نحو جسمه . وقد يستخدم الطفل هذه الناحية كسلاح قوى يتسلط به على الآخرين عن طريق استدرار عطفهم أو الاستحواذ على شفقتهم . وقد تؤدى هذه المعوقات بالطفل الى أن يبتعد عن الآخرين ، وأن يكون صورة ذات منبوذة من الآخرين ، لا تلقى منهم الا الاعراض . ومن الممكن للآباء والمعلمين أن يساعدوا الطفل على تقبل هذه النوحى من النقص ، حتى ولو كانت عاهات جسمية . ويفيد المعلمون فى هذا السبيل تعرفهم على وجهة نظر آباء تلاميذهم فيما يتصل بهذه النواحى .

ومن المعروف أن الاطفال ينمون بمعدلات مختلفة ، فنجد بعض الاطفال أكبر جسما من البعض الآخر ، وينضج بعض التلاميذ على نحو أسرع مما ينضج البعض الآخر . ومن النتائج المباشرة لهذه الفروق ما نجده من اختلاف فى القدرة على تعلم الالعاب ، وفى قدرتهم على المشاركة فى أنواع النشاط المختلفة . ولهذه الفروق نتائج نفسية واجتماعية أكثر اهمية . فالطفل النحيل الجسم الضعيف أقل قدرة على الجرى ولعب الكرة من زملائه وكثيرا ما يجد ان زملاءه راغبون عنه عندما يختارون فريقا للعب . وقد يكون للتفوق الجسمى أثر مفيد فى الشخصية . فمن

يتمتع بهذه الصفة يكتسب ثقة فى قدراته الجسمية ، وكثيرا ما يجد تقبلا اجتماعيا . ويكثر انتقاء الكبار جسما ، وكفاية للمشاركة فى أنواع النشاط العنيفة .

ولا يعنى التفوق الجسمى بالضرورة تفوقا فى السلوك . وكثيرا مانجد التلاميذ الذين يعتمدون على أجسامهم لتنفيذ ما يرون غير محبوبين من زملائهم . وكثيرا ما تشعر التلميذات الطويلات القامة المتفوقات جسميا بأن هذه النوحي نقص وقصوروليست ميزة ، وذلك لان الصغيرات يجذبن الاهتمام أكثر منهن .

وينمى كل شخص اتجاها معينا تجاه جسمه ، ويظهر ذلك على وجه الخصوص خلال المراهقة حيث نجد المراهقين يقارنون أنفسهم بالرياضيين ورضا الفرد عن جسمه وشكله ومظهره عنصر أساسى تستند اليه الثقة بالنفس خلال مراحل الطفولة والمراهقة بل وبعدهما .

ويمكن للمدرس أن يشجع النشاط المدرسى الذى يتيح لكل تلميذ فرصة للنجاح ، فكثير من الاطفال ذوى الاجسام الصغيرة يمكن أن يمتازوا فى بعض الالعاب حيث تقل اهمية حجم الجسم وتزداد أهمية السرعة والخفة فى الحركة والرشاقة . ويستطيع التلاميذ الذين تنقصهم المهارة فى النواحي الحركية أن تتاح لهم خبرات تزيد من احترامهم لذواتهم . وتفسح البرامج الرياضية التى تؤكد التنافس المجال للخبرات غير السارة بالنسبة للاطفال غير المهرة أو غير المرغوب فيهم . فالتنافس بين الفرق أو الفصول مثلا يزيد من أهمية التمييز بين المهرة وغير المهرة من التلاميذ. ويقلل فرص التلاميذ ذوى القدرات المحدودة فى تنمية مهاراتهم الاساسية.

الاسرة :

للاسرة نظرة معينة نحو طفلها ، وهذه النظرة تنعكس على سلوكه وتصرفاته . فالطفل الذى يراه والداه عضوا محبوبا من أعضاء الاسرة ، يسهم فى حياتها ، ينظر الى نفسه بنفس الاتجاه . أما الطفل الذى يعتبره والداه غير مرغوب فيه ، ويشعرونه بأنه عبء ثقيل على كاهل الاسرة ، وليس له اسهام فى حياتها ، فكثيرا ما يلوم نفسه على هذه النظرة . وبدلا من أن ينظر الى مصادر احباطه فى موضوعية ، يتخذ اتجاها عدوانيا تجاه كل شيء وكل فرد . وكثيرا ما يولد هذا العدوان لديه شعورا بالاثم ، ويبعث الاحساس بالقلق مما يدفعه لان يسلك كذات سطحية أى على غير سجيته لكى يحمى ذاته الحقيقية داخله . فمثلا قد يقول الأب هذا الابن لا جدوى من بذل الجهد معه ، ولا سبيل الى تغييره ، فهو عنيد كجده .. مثل هذه الاحكام كثيرا ما تؤدى الى تنمية مفهوم ذات قوامه احساس بالاهمال من والديه والنبذ من أسرته .

ويعتبر المنزل ، بما يضم من اعضاء ذوى اهمية بالنسبة للطفل ، المصدر الاول لما يتكون فى عقل الطفل من صور عن نفسه وما يرتبط بها من ذكريات . وهذه الصور والذكريات هى التى يمكن أن تكسب الطفل

ثقة فى صلاته بالاشخاص خارج نطاق الاسرة ، أو نفقد هذه الثقة وتكسبه تشككا فى قيمته كشخص فيدير ظهره لمن يرغب فى مساعدته منهم ويشعر بالخجل من نفسه ومن أفراد أسرته . وقد يستطيع ان ينمى أساليب سلوكية اجتماعية مقبولة تعوضه عن هذه الاحاسيس وعن نواحى القصور التى يشعر بها . ولكنه حتى ينجح فى هذا قد يكون فى قرارة نفسه غير واثق من نفسه ولا آمن .

وينبغى على كل معلم أن يعرف كل ما يستطيع معرفته عن منزل الطفل وأسرته ، وحين يعرف هذه الحقائق الهامة ، ويتقبلها ويهتم بنمو التلميذ وتعلمه فى ضوئها فانه يمكن له أن يجد طرقا لتكييف منهج المدرسة بحيث يخدم حاجات التلميذ وييسر له انتقاء الخبرات والمواقف التى تمكنه من تحقيق اهدافه . على أن المعلم فى حاجة الى ما يمكنه من هذا الاهتمام ، كصغر حجم الفصل ، وجعل ساعات العمل وما يوكل اليه من أعباء فى حدود تسمح له بتوجيه جانب من طاقته لهذه النواحى النفسية الهامة .

المدرسة :

تستطيع المدرسة أن تعوض الاطفال ذوى الاسر المتصدعة ، والخبرات السيئة ، بعض ما عانوه . ولا سبيل الى ذلك الا اذا توفر الجو المدرسى الذى لا يعرض التلاميذ للاحباط . والخبرة الناجحة فى المدرسة وتقبل المدرس للتلميذ تسهم اسهاما له أهميته ومغزاه فى تكوين مفهوم الاطفال عن ذواتهم فيما يتصل باحساسهم بجدارتهم ، وقيمتهم الشخصية وكفايتهم . فالنجاح فى المواد الدراسية بالمدرسة ، والمشاركة فى الالعاب الرياضية بمهارة ، ومساعدة المدرس وغيرها تجعل التلاميذ يحسون بأهميتهم . ومما ينمى احساس التلميذ بقيمته وقدرته على تحقيق أهداف مرضية ، ما يجده من زملائه ومدرسيه من مساعدة ، وما يتاح له من فرص للقيام بدور قيادى فى النشاط المدرسى ، وما يجده من عبارات التقدير نتيجة لجهوده واسهاماته . ومن ناحية أخرى اذا رأى التلميذ نفسه دائما يعالج مشكلات لا يحلها حلا تاما ، ويكثر من الاجابات الخاطئة ، ويرسم صورا وخرائط لا يكملها ، أو لا يحسن اداءها ، فان من المحتمل أن ينمى صورة للذات قوامها الاحساس بالقصور والدونية وعدم القيمة .

وتستطيع المدرسة أن تجعل التلميذ واثقا من نفسه ، وأن تشعره بأن محاولاته سوف تؤدى فى أغلب الاحيان الى أهداف وانه حتى ولو لم يستطع حل المشكلة ، فانه لن يفقد بمحاولته هذا الا مجهوده فحسب . ولكن الكبار فى تعاملهم مع الصغار يجعلون المحاولة والاخفاق أمرا غير سار ولا مرغوبا فيه . وهذا ينتج عن المبالغة فى نقد الاخطاء ، وتقريع الطفل حين يختلف فى حكمه عن حكم الراشد ، وسرعان ما يتعلم الطفل ان أفكاره توقعه فى المشكلات . ويتعلم أن يكون امعة وأن يتتبع خطا غيره ، بدلا من أن يوجه نفسه ويستقل فى تفكيره . واذا أخفق التلميذ

كثيرا ، وارتكب أخطاء متعددة فى ميدان معين ، فانه سيحس بالقصور فى هذا الميدان حتى ولو كان أداؤه جيدا ، وقد يحس انه مخفق اذا اكثر الآخرون من انتقاده وسيخفض من مستوى طموحه بحيث يكون أدنى مما يستطيع تحقيقه وأقل مما يحقق تنمية امكانياته .

وتنمو ثقة المرء فى قدارته واحترامه لها نموا مستمرا عن طريق خبراته المدرسية وينبغى أن يسهم كل نشاط مدرسى فى تنمية احساس التلميذبمواهبه وقدرته على الانجاز . وعن طريق التشجيع والاداء الناجح يتعلم التلميذ انه يستطيع اتقان هذه الاعمال الخاصة كالكتابة ، وحل المعادلات الرياضية ، بالاضافة الى ازدياد ايمانه بقدرته على التغلب على الصعاب .

بيئة التلميذ :

ينبغى أن يتعرف المعلمون على البيئة التى يقدم منها تلاميذهم أو تلك التى يعيشون فيها ، وأن يتقبلوها اذا ما ارادوا أن يفهموا هؤلاء التلاميذ وأن يعاونوهم على رؤية ما يسود هذه البيئات من قيم . والتلاميذ على اختلاف بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية لهم نفس الحاجات الاساسية من حب وأمن ، ولهم الحق فى أن تقدر شخصياتهم ، وتيسر لهم فرص النجاح . ومعروف أن المعلمين نتيجة لتعليمهم قد أمضوا سنوات طويلة فى المدن الكبرى وقد نموا قيما تتصل بنواحى السلوك ، وقد كونوا معايير قد تختلف بعض الاختلاف عما يوجد عندالتلاميذ الذين يفدون من المناطق الريفية . فاذا نظر المعلم لهؤلاء التلاميذ والى عالمهم نظرة كره وبغض ، فان مشاعره واتجاهاته تنعكس على التلاميذ وتعرقل نموهم ، أما اذا تقبلهم على انهم أشخاص قادرون على التعلم فانه يوفر لهم فرصا افضل للنمو . وينبغى الا يكون المعلم متحيزا لاتجاهاته هو وعاداته وقيمه تحيزا أعمى ،فكثيرا ما تكون القيم أو الاتجاهات التى قدم بها التلميذ من بيئته لها وظيفتها العضوية فى مجالها ولها أهميتها على الاحتفاظ بالمرغوب فيه منها وأتاح لهم فرص تعديل ما ليس مرغوبا منها فانه يغرس بذلك بذرة اهمية الذات فى شخصية كل تلميذ .

هذا فضلا عن أن تذويب الفوارق بين الطبقات كفيل بمضى الزمن أن يجعل القيم والاتجاهات التى ترتبط بأوضاع اقتصادية معينة تتغير وتتقارب . وهذا التذويب يقلل من تأثير التفاوت فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية على تشويه صورة الذات ، ويقلل من العراقيل التى تحول دون تقبلها .

ولهذه النقطة أهمية فى علاقات التلاميذ بعضهم ببعض فقد اتضح ان تقدير التلاميذ لزملائهم يتأثر بمكانتهم الاجتماعية الاقتصادية . فيميل تلاميذ المدرسة الثانوية عادة الى الحكم على زملائهم من ذوى المستويات الاقتصادية المتوسطة أو العليا بأنهم محبوبون ويصلحون للقيادة بدرجة أكبر من زملائهم م ن المستويات الدنيا . ويميلون الى الحكم على الفئة

الاخيرة بأنهم عدوانيون وغير مرحين ، ويقل اختيارهم لهم كأصـــدقاء . وليس من شك ان التغيرات الاجتماعيـــة الاشتراكية كفيلة بتحسين العلاقات بين التلميذ وزملائه دون تفرقة أو تمييز .

وجملة القول أن الواقعية من علامات التوافق وقبول الذات خاصية عميقة تفسر الى حد ما لماذا يسلك الشخص على نحو دون آخر . ويتحدد مطامح الفرد ، واهتماماته وتفكيره وغير ذلك من مظاهر السلوك ، بشعوره بأنه قادر على النجاح ، وبأنه حتى حين يخفق ما يزال جديرا بالتقبل من الآخرين . وينبغي أن يتقبل الفرد نواحي تفوقه ونواحي قصـوره معا ، وسوف يجد بجسمه عيوبا ، ويصدق هذا أيضا على امكانياته العقليـة ولكنه متى وثق من تقبل الناس له ، فانه يستطيع أن يعوض عن هـذه النواحي تعويضا سليما . والفرد يشكل صورة ذاته من خلال خبرته التى يحدد فى ضوئها معرفته لنفسه كما هى ، وكيف تبدو حين تقـارن مع الآخرين ، وماذا ينبغى أن يكون عليه وهناك عـوامل تلعب دورا هاما فى تكوين صورة لذاته مقبولة وهى طبيعة جسمه وعقله ، واتجـاه أسرته نحوه ، وموقف مدرسته منه ، وأثر بيئته الاقتصـــادية الاجتماعية فى اتجاهات الناس نحوه . وقد أبرزنا دور المعلم والمدرسـة وسط هـذه المؤثرات .

وينبغى أن تتخذ تنمية الذات وتقبلها هدفا أساسيا للعمل المدرسى . وهى جديرة بأن تبذل من أجلها الجهـــود فهى حجر الزاوية فى نمـــو الشخصية التى هى مناط الرجاء ومعقد الامل فى بناء أمتنا .

سياسة التعلم فى الصين الشعبية

خطاب السيد وزير التربية والتعليم لجمهورية الصين الشعبية (١)

سيادة مدير الجامعة المحترم
سيادة عميد الكلية المحترم
أيها الاساتذة الاعزاء
أيها الطلاب الشباب الاعزاء

اشكر سيادة عميد الكلية على اعطائنا هذه الفرصة التى اتكلم بها اليكم فى هذه القاعة .

يسرنى غاية السرور ان نلتقى اليوم أنا وزملائى المشتغلين بالتربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة . فاسمحوا لى ان اقدم باسم شعب الصين وباسم المشتغلين فيها بالتربية والتعليم وباسم الطلاب الشباب الصينيين تمنياتى الخالصة وتحياتى الصادقة اليكم والى شعب الجمهورية العربية المتحدة والمربين فيها وطلابها الشباب .

سأعرفكم فيما يلى بصورة موجزة باحوال التعليم فى الصين الجديدة وسياسة التعليم وما يواجهه رجال التعليم الصينيون فى الوقت الحاضر من مهمات كما سأتحدث ايضا عن انطباعاتنا المترتبة على رؤيتنا العابرة فى أثناء الزيارة .

ابدأ الحديث عن تطور التعليم فى الصين الجديدة
قضية التعليم انما يمكن فهم تطورها على اساس فهم تطور اقتصاديات الدولة اذ تعلمون ايها السادة ان الصين قبل تحررها (أى قبل سنة ١٩٤٩) كانت تعانى العدوان والاضطهاد الاستعماريين مدة طويلة ، وكان اقتصادها القومى شديد التخلف يحمل طابعا اقطاعيا واستعماريا . وعلى هذا النحو كان يعانى تخلفا . فغنى عن التعريف ان التعليم فى الصين القديمة كانت تشوبه الادران الاقطاعية الاستعمارية .

فقد بلغت نسبة الاميين فى الصين القديمة اكثر من ٨٠ فى المائة من مجموع السكان ، ولم يتجاوز عدد الاطفال البالغين سن التعليم فى المدارس ٢٠ فى المائة ، وكان معظم الطلاب الجامعيين — وعددهم غير كبير — يتخصص فى الآداب والحقوق والتجارة . اما المتخصصون فى العلوم والهندسة فكانوا يمثلون نسبة ضئيلة ، ثم ان تكوين المتخصصين على المستوى العالى كان معتمدا اعتمادا رئيسيا على ايفادهم الى الخارج .

---

(١) القى هذا الخطاب فى كلية التربية — جامعة عين شمس — يوم السبت ١١ من ابريل ١٩٦٤ .

ومنذ اعلان جمهورية الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ وتبعا للتعمق والتطور المستمرين للثورة الاشتراكية والبناء الاشتراكي طرات تغيرات عميقة على الكيان الاقتصادى الاجتماعى الصينى تحقيقا للثورةالاشتراكية فاصبحت الصين تملك اليوم صناعات عصرية : صناعات التعدين ومعدات توليد الكهرباء وآلات المناجم والبترول والسماد الكيماوى وماكينات الزراعة والسيارات والطائرات والمخارط الحديثة الطراز ـ الامر الذى ارسى أساسا قويا لنظام الاقتصاد القومى فى صورته المستقلة المتكاملة العصرية .

وفى ضوء هذه السياسة العامة لتنمية الاقتصاد القومى واعتبار الزراعة اساسية والصناعة عاملا موجها ، وكذلك الاعتماد على الانفس اعتمادا رئيسيا ، نبذل جهودا كبرى لدعم الزراعة بالكيان الصناعىالجديد والنهوض بجميع المنتجات الصناعية ، وذلك من اجل الزيادة المستمرة فى الانتاج والارتفاع بمستوى الشعب . واذا كان التطور الاشتراكى السريع يعتبر اساسا لنهضة شئون التربية والتعليم ، فانه يلقى على المشتغلين بها مسئوليات جديدة . فعلى وزارة التربية والتعليم ان توجه جهودها لتحقيق رغبات الجماهير الشعبية فى رفع ثقافتها ، وكذلك لتخريج عدد ضخم من المتخصصين والخبراء ، خاصة فى مجال العلوم والتكنولوجيا من اجل مواجهة مسئولية البناء الاجتماعى ، ومن هناتتطلب شئون التربية والتعليم تغييرات متصلة مستمرة استجابة لاحتياجات الثورة الاشتراكية والبناء الاشتراكى .

ومنذ قيام جمهورية الصين الشعبية تعرضت شئون التربية والتعليم لمجموعة من التغيرات . فقد استخلصنا سيادتنا على التعليم من يد الاستعمار وتطور التعليم العالى وخاصة فى الهندسة والزراعة والطب واعداد المعلمين ودخل هذا التعليم فى نطاق تخطيط الدولة ، وبذلك تحققت نهضة تعليمية لم يسبق لها مثيل فى بلادنا . ويتضح ذلك اذا قارنا احوال التعليم الان بما كانت عليه قبل التحرير سنة ١٩٤٧ وهى السنة التى وصل اليها التعليم فى ذلك الوقت اقصى تقدمه . ومن هذه المقارنة نجد ما يأتى :

- زاد عدد الطلبة المقيدين فى المدارس العليا اربع مرات .
- زاد عدد الطلبة المقيدين فى المدارس المتوسطة ثلاث مرات .
- زاد عدد التلاميذ المقيدين فى المدارس الابتدائية التى تديرها الحكومة والجمعيات الشعبية أكثر من مرتين .

وحدث تطور كبير فى ميدان تعليم العمال والفلاحين واستغلال اوقات الفراغ وتعلم الاقليات القومية .

- وزاد عدد المدرسين فى انحاء البلاد من مليون ونصف الى ثلاثة ملايين ونصف مليون .

هذا من ناحية الكم .

أما من ناحية الكيف فيمكن ان نتبينه من عرض السياسة التعليمية في النقاط الآتية :

أولا : التثقيف الايديولوجي ورفع الوعي الاشتراكي . ويهدف الى بث الوعي بالعلاقة بين الوطنية والاممية وغرس وجهة النظر العلمية الى العالم . ويمثل هذا التثقيف بالنسبةلنا في ميدان التعليم المعركةالحاسمة ضد الامبريالية ومحاربة الاستعمار في صورته القديمة والجديدة . كما انه يعبر عن تأييدنا لجميع الامم والشعوب في نضالها العادل طالما كان هذا النضال يشد من أزرنا . وفي هذا المجال ايضا نهدف الى غرس وجهة النظر الجماعية وبث فكرة احترام العمل عند الشباب والناشئين . ونستخدم في عملية التثقيف هذه طرقا ديموقراطية فنعرض علىالشباب والناشئين الوقائع والحقائق ونسوق لهم الادلة والحجج ونوفر لهم التوعية الفكرية حتى يصلوا الى الحقيقة . ذلك ان تغيير انظار الناس وازالة ما عندهم من افكار قديمة بالية وغرس افكار جديدة مكانها تعتبر عملية طويلة لا ينبغي التعجل فيها ، كما ان العقد الفكرية لا يمكن انحلها بوسائل القسر والاخضاع ، وانما يمكن لنا ذلك بوسائل المناقشة والاقناع .

ثانيا : تحقيق الوحدة بين صفوف المثقفين وتثقيفهم . تعمل الحكومة الصينية على احاطة المثقفين بعنايتها وتمكينهم من الاسهام في بناء الدولة كما تساعدهم على اسقاط ما عندهم من افكار سلبية وادراك وجهة النظر العلمية في ضوء العمل التطبيقي العلمي الذي يمارسونه بانفسهم . فقد نشأ هؤلاء المثقفون في ظل الاقطاع والاستعمار في الصين القديمة وتكبدوا ظلم هذا الاستعمار والاقطاع ولهذا وجدت منهم الحكومة قبولا عظيما اذ تمكنوا من القيام بدور كبير في غمار النضال الثوري ضدا لاستعمار وفي اعمال البناء الاشتراكي .

ويمكن القول ان افكارهم قد تغيرت تغيرا عميقا وانهم ملتفون حول الحكومة وحول العمال ، وتزداد علاقتهم بهم يوما بعد يوم .

ثالثا : وفي ميدان العلوم والفنون نطبق سياسة مؤداها فلتتفتح مائة زهرة ولتتبارى مائة مدرسة ، ومعنى ذلك اننا نؤمن بالمناقشة الحرة بين اصحاب الاراء المختلفة في مجال العلوم والفنون من اجل الوصول الى الصواب والحقيقة وتمييزها عن الزيف والباطل ، فان هذا هو الطريق السليم الذي يسمح بازدهار العلوم والفنون ، ولذلك ندعو المعلمين في المدارس العليا الى ابداء آرائهم ومناقشة مختلف المذاهب والآراء ، وان يتناولوها بالدراسة مع الطلاب ومع بعضهم بعضا وصولا الى النضج الفكري .

رابعا : اتخاذ الاجراءات لاتاحة الفرص امام ابناء العمال والفلاحين للالتحاق بالمدارس . فلم يكن امامهم في الصين القديمة الا قليلا من

الفرص وخاصة فى المدارس العليا ولهذا الغينا رسوم المدارس على مختلف مستوياتها واصبح جميع الطلاب الجامعيين يتمتعون بمجانـــة الاقامة وفرضنا نظام اعانات الشعب للدراسة حتى انه يتمتع بها الان نحو ثمانين فى المائة من طلاب المدارس العليا العادية كما يتمتع بها جميع الطلاب فى المعاهد العليا لاعداد المعلمين . ويعفى جزء من طلاب المدارس المتوسطة من رسوم الاقامة كذلك وتحصل على هـــذه الاعانات للدراسة فى المدارس المتوسطة ما بين ٢٠ ٪ و ٣٠ ٪ من مجموع طلابها . وقد كفلت هـــذه الاجراءات لابناء العمال والفلاحين الالتحاق بالمدارس بدرجة كبيرة . ولهذا فقد ارتفعت نسبة الطلاب الجامعيين من ابناء العمال والفـلاحين الى ما يقرب من ٦٠ ٪ من مجموع الطلاب عام ١٩٦٢ وذلك مقابل ١٩ ٪ فقط سنة ١٩٥٩ .

خامسا : التنوع فى ادارة المدارس : نظرا لسعة ربوع بلادنا وكثرة سكانها وتفاوت التطور الاقتصادى فى مختلف مناطقها يجـوز ان تتنوع ادارة المدارس وذلك فى اطار سياسة الدولة الموحدة والهدف الموحد فى اعداد الطلبة . فهناك مدارس تديرها الحكومة واخرى تديرها المصـانع والمؤسسات والكوميونات الشعبية ومدارس نظام اليوم الكامل ومدارس على نظام فترة العمل وفترة اخرى للدراسة ومدارس لاوقات الفراغ . وبهذه الطريقة تتمكن بلادنا من تعميم التعليم ورفع المستوى الثقافى لدى جماهير العمال والفلاحين بسرعة اعظم ومن توفير عدد ضخم من كوادر البناء .

سادسا : ربط التعليم بالعمل الانتاجى . قررت الدولة اشراك الطلاب فى المدارس على مختلف مستوياتها فى العمل الانتاجى الصناعى والزراعى وغيره من الاعمال الاجتماعية فترة معينة من الزمن بلا مقابل . وكمـــا قررت ادراج هذا النوع من العمل فى خطط الدراسة فى المدارس على جميع مستوياتها ، وذلك من اجل تكوين الطـلاب كعاملين مثقفين ذوى وعى اشتراكى وثيق العلاقة بينهم وبين العمال وربط النظريات بالعمـــل التطبيقى على وجه أحسن . ولكن على الرغم من اننا سرنا على هـــذا النحو ست سنوات فانما ينبغى ان نقول اننا ما زلنا فى مرحلة التجربة ، وما زلنا فى حاجـة الى البحث عن أنسب تنظيم بشأن فترات العمـــل ومشكلاته . وفى الوقت الحاضر يقوم تنظيم فترات العمل فى مدارس اليوم الكامل على الوجه الاتى بصفة عامة : من شهر واحد الى شهر ونصف سنويا بالنسبة الى المدارس العليا ، وشهر واحد سنويا للمدارس المتوسطة فى المدن ، ونصف شهر سنويا للصف الرابع فصاعدا من المدارس الابتدائية فى المدن ، اما ما دون الصف الرابع من التلاميذ فلا يشتركون فى العمل .

وينظم وقت العمل فى مدارس القرى والارياف حسب مواسم الزراعة المحلية . ويراعى فى تنظيم العمل المنتج خصائص اعمار الطاب ومستواهم الثقافى وضمان اجازات طبيعية للتلاميذ . كما تراعى المدارس العليـــا بقدر الامكان فروع تخصص الطلاب .

والى جانب هذه النقاط الاساسية التى تمثل الخطوط العامـــة

لسياسة التربية والتعليم ، توجد بعض القضايا التي ينبغي للمشتغلين بالتعليم عندنا مواجهتها تمشيا مع التطور السريع للبناء الاقتصادى فى البلاد كلها وتقدم العلوم والتكنولوجيا اذ يجب على المشتغلين الصينيين بالتربية والتعليم ان يبذلوا مزيدا من الجهد لرفع المستوى الثقافى للشعب وتخريج الرجال المتخصصين بمختلف انواعهم وذلك لبناء بلادنا كدولة عصرية من حيث الصناعة والزراعة والدفاع الوطنى والعلوم والتكنولوجيا؛ ومن هذه القضايا :

١ ـ **العمل على تعميم التعليم** ، فالصين دولة وافرة العمران ويوجد فى القرى والارياف مثلا اكثر من خمسمائة مليون من ابناء الصين عاشوا فى تخلف شديد فى الماضي من هنا فان تعميم التعليم فى هــذه المناطق اصبح مهمة تاريخية يتطلب اداؤها وقتا طويلا نســبيا . صحيح انه تحقق اليوم تعميم التعليم الاعدادى فى المدن الكبرى والوسطى بصــورة اساسية والصف الرابع من المدارس الابتدائية فى القرى والارياف بوجــه عام ، الا اننا نواجه اليوم مهمة جديدة فوق ذلك بصدد تعميم التعليم فى القرى والارياف بصفة خاصة فعلينا قبل كل شيء تعميم المدارس الابتدائية ، التى مدتها الدراسية ست سنوات) ثم نتدرج فى ذلك لاجل تقريب المسافة الثقافية بين أهل المدن واهل القرى باسرع ما يمكن واما فى المدن الكبرى والوسطى فنحاول تعميم التعليم الاعدادى بصورة كلية . واتخاذ الاجراءات المختلفة لتعميم التعليم فى القرى والارياف حتى يمكن استثمار طاقات الدولة واطلاق الطاقة الجماعية للكوميونات الشعبية ومواجهــة احتياجات الفلاحين فى القرى .

٢ ـ **العمل على تطوير التعليم المهنى والتعليم لاوقات الفراغ** . تتطلب زيادة المنتجات الصناعية وتحسين نوعها عــددا كبيرا من العمال الفنيين ورجال الادارة على المستوى الابتدائى والمتوسط . كما تتطلب التجديدات الفنية للزراعة ومكنكتها وتعميم الرى ومكافحة الامراض والافات واقامة عــدد كبير من المدارس المهنية والفنية التى تقبل خريجى المــدارس الابتدائية والاعدادية .. خاصة وان خريجى المدارس المتوسطة العامــة لايلتحق منهم بالمدارس العليا الا جزء صغير ولهذا يجب أن يوجه الباقى منهم ـ وهم الغالبية ـ لميادين الانتاج الزراعى . ومن ناحية اخرى يجب العمل على استثمار أوقات الفراغ ليتمكن الشباب من مزاولة العمــل ومواصلة الدراسة فى آن واحد . وتضطلع فى الوقت الحاضر بهذه المهمة المدارس الليلية وتنظيم التعليم عن طريق الاذاعة والمراسلة . ولضمان مستقبل الطلاب فى هذه الحالة تقرر مساواتهم بزملائهم الذين ينتظمون فى مدارس اليوم الكامل على اساس نجاحهم فى الامتحانات النهائيــة وحصولهم على نفس المؤهلات .

٣ ـ **العمل على تحسين نوع التعليم** : لم يتطور التعليم فى الصــين الجديدة تطورا عظيما من ناحية الـكم فحسب بل تحسن نوع التعليم تحسنا ملحوظا . غير انه ينبغى مواصلة التحسين لنوع التعليم لمواجهــة احتياجات التطور المستمر فى الاقتصاد القومى والعلوم والتكنولوجيا حتى

يتمكن الطلاب من التعرف على احدث النتائج والاساليب العلمية والتكنولوجية والوصول الى ذروة العلوم العصرية . ويقضى ذلك مراجعة المواد المدرسية وترتيبها وتغيير الكتب المقررة لتناسب المستوى العلمى المعاصر ، وضرورة تحسين الاجهزة والمرافق باستمرار ، ورفع المستوى العلمى لدى المعلمين . والطريق الاساسى لرفع مستوى التدريس فى المدارس العليا هو ان يقوم المدرسون جاهدين باجراء البحوث العلمية ليأتوا بثمار علمية جديدة ولتجديد محتويات التعليم وتدريب الطلاب على القدرة على اجراء البحوث العلمية .

٤ - **دراسة تغيير نظام المدة الدراسية** ، واذ نلاحظ ان التلاميذ من الشباب والصبية يقضون فى المدارس مدة اطول مما يلزم ويبدأون مزاولة الاعمال فى وقت متأخر نوعا ما . ومعنى ذلك انهم يقضون فى المدارس معظم السنوات التى يمتازون فيها بملكاتهم المبتكرة ، كما ان المواد المدرسية كثيرة نسبيا والوقت المتاح للطلاب ليستقلوا بالعمل قليل فمن اليسير ان يقيد ذلك قدرات الشباب على الابداع وعلى ذلك فنحن نحاول اختصار مدة الدراسة والتقليل من المواد المدرسية وزيادة اوقات العمل المستقل حيث يمارسه الطلاب انفسهم لكى نوفر لهم شروطا كافية لاظهار مواهبهم وملكاتهم فى الابداع . ان هذا الامر يقتضى اجراء سلسلة من التغييرات على نظام الدراسة وتنظيم المواد المدرسية وطرق التدريس . وليس هذا التغيير ضروريا فحسب بل هو ممكن كذلك بعد ان حققنا بعض التجارب ومع ذلك فانه يعتبر من المسائل المعقدة التى ينبغى دراستها وبحثها على مدى طويل فى ضوء تجارب الامم الاخرى .

قد جئنا فى زيارة دولتكم الصديقة وعلينا مهمة دراسة الموضوعات السابق ذكرها . فالغرض الذى جئنا من أجله هو الدراسة والاستفادة من تجاربكم وتبادل الاراء حول المسائل التى تهمنا جميعا .

ايها الاصدقاء الاعزاء لقد اقمنا فى بلادكم الجميلة عشرة ايام قوبلنا فيها من قبل شعب الجمهورية العربية المتحدة ومشتغليها بالتربية والتعليم وشبابها بالترحيب الحار والحفاوة الكريمة حيثما اتجهنا . كل هذا يمثل تمثيلا وافيا الصداقة الخالصة التى يكنها شعب الجمهورية العربية المتحدة نحو الشعب الصينى ، فاسمحوا لى ان اغتنم هذه الفرصة لاعرب للجمهورية العربية المتحدة حكومة وشعبا وسعادة الوزيرين السيد عبد العزيز السيد والسيد محمد يوسف عن شكرنا القلبى .

قد تركت زيارتنا هذه فى نفوسنا آثارا عميقة للغاية مع قصر مدتها بل عدم انتهائها . قد زرنا الاهرامات المشهورة فى العالم والاثار القديمة فى الاقصر ، فان ما خلفه اباؤكم واجدادكم يظهر بكل وضوح ذكاء شعبكم وحكمته وجدارة حضارتكم القديمة بان تكون مصدرا عظيما من مصادر الحضارة الانسانية الامر الذى يدعو الى شديد اعجابنا وعظيم تقديرنا .

وزرنا بور سعيد المدينة البطلة وقناة السويس التى تربط القارات

الثلاث اوربا واسيا وافريقيا فلمسنا روح النضال البطولى الذى خاضه شعب الجمهورية العربية المتحدة لمقاومة عدوان الاستعمار والدفاع عن سيادة الدولة ، ورأينا بأعيننا ان ادارة قناة السويس قد تحسنت تحسنا كبيراعن ذى قبل بعد أن عادت قناة السويس الى احضان شعب الجمهورية العربية المتحدة ويسعدنا أن تبحث الان الجمهورية العربية المتحدة توسيع مجراها لتحقيق مشروع مرور السفن الضخمة فى الاتجاهين المتقابلين فى آن واحد . فان هذا يعد أقوى رد على المستعمرين وحافزا كبيرا للشعوب المضطهدة .

قد شهدنا فى كل مكان من الجمهورية العربية المتحدة صورة من البناء حافلة بشباب وحيوية ، فقد انشىء كثير من المصانع والمؤسسات وظهرت الى حيز الوجود احياء كثيرة من مساكن الموظفين والعمال ، اما مشروع تعمير الصحراء ومشروع السد العالي باسوان فيبرهنان بشكل خاص على عظمة الهمة لدى شعب الجمهورية العربية المتحدة فى تحويل الطبيعة وبناء الوطن .

وفى أثناء الزيارة زرنا مرافق التربية والتعليم فى كل مكان بالجمهورية العربية المتحدة واتصلنا برجال التربية والتعليم فيها اتصالا صادقا وديا ومما يدعو الى اعجابنا الشديد ان حكومة الجمهورية العربية المتحدة تعلق اهتماما كبيرا على تطوير اعمال التربية والتعليم وان المشتغلين بالتربية والتعليم فيها قد بذلوا جهودا كبيرة كما احرزوا نجاحا ملحوظا فى اقامة نظام التعليم الذى يتلاءم مع ظروف بلادهم .

زرنا جامعة القاهرة وجامعة الاسكندرية المشهورتين ولاحظنا بسرور ان عدد الطلاب فيهما قد زاد عدة اضعاف منذ سنة ١٩٥٢ بعد الثورة وانهما قد خرجتا للوطن عددا كبيرا من المتخصصين الجدد فى الثقافة والعلوم والفنون الامر الذى يتناسق بصورة فعالة مع احتياجات بناء الدولة .

وزرنا المركز القومى للبحوث حيث شاهدنا علماء الجمهورية العربية المتحدة يتولون اعمال البحوث المثمرة مقرونة باحتياجات بناء الوطن وهم قد توصلوا الى نتائج ايجابية .

وزرنا معهد التربية الرياضية للمعلمات فى الاسكندرية فوجدنا حكومة الجمهورية العربية المتحدة تهتم بالرياضة البدنية وتحسين صحة الشعب .

ورأينا فى المدارس العليا بالجمهورية العربية المتحدة الاجهزة الجيدة كما رأينا الظروف المادية الحسنة للقيام باعمال البحوث العلمية توفر للمدرسين فهذا مبعث أعجابنا بصفة خاصة .

وفيما يتعلق باعمال التدريس وفى تنظيم المواد المدرسية اخذتم بعين

الاعتبار تزويد الطلاب بالمعارف الاساسية والدروس العلمية وفى احداث تغيير فى المواد اذ احسنتم الجمع بين تجديدها المستمر وابقائهـــا على الاستقرار النسبى ، فان هذه التجارب قيمة بالنسبة الينا وتوحى الينـا ايحاءات عميقة .

ايها الاصدقاء الاعزاء : لا استطيع ان انقل اليكم فى حديثى الوجيز كل ما لمسناه وترك فى نفوسنا من الانطباعات ، ولكن يطيب لى ان أؤكد لاصدقائنا فى الجمهورية العربية المتحدة اننا قد اكتسبنا تجارب مفيـدة كثيرة فى خلال زيارتنا هذه وسنعود الى بلادنا حاملين الصداقة موفورة من شعب الجمهورية العربية المتحدة ومشتغليها بالتربية والتعليم الى شعب الصين ومشتغليها بالتربية والتعليم .

ويرضينا ويسعدنا للغاية ان نصل الى هذه النتائج فى هذه الزيارة القصيرة فاسمحوا لى ان اقدم مرة ثانية اليكم اصدق الشكر .

ان الصين والجمهورية العربية المتحدة كلاهما مصدر للثقافة القديمة للانسانية . وقد ساهمت كل منهما بقسط عظيم فى حضارة الانسانية ، لتعويض الثقافة القومية فيهما ما اصابها من تحطيم وتشويه بسبب عدوان واضطهاد الاستعمار والامبريالية .

فان الشعوب التى اصبحت تملك زمام امرها تستطيع حتما ان تخلق ثقافات جديدة أبهى واروع بعد تكسير قيود الاستعمار والامبريالية . كما تستطيع حتما ان تساهم بقسط أعظم فى القضية العظيمة قضية خلق ثقافات جديدة للانسانية .

نتمنى من اعماقنا لشعب الجمهورية المتحدة ان يحرز تحت قيـادة الرئيس جمال عبد الناصر نجاحا جديدا اعظم فى تطوير قضايا الثقافـــة والتربية والتعليم والعلوم راجين للتضامن والتعاون والزيارات المتبادلة الودية بين المشتغلين بالتربية والتعليم فى كل من الصين والجمهـــورية العربية المتحدة مزيدا من التطور والنمو .

مؤتمر منتريال الدولى في التربية الفنية

للدكتور محمود البسيونى
وكيل المعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

اقامت الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن INSEA مؤتمرها الدولى الرابع فى الفترة من ١٨ الى ٢٤ أغسطس سنة ١٩٦٣ فى مدينة منتريال بكندا ، وكان موضوع المؤتمر « التربية الفنية للتفاهم العالمى » Art education for world understanding ــ وقد أسهمت ١٧ دولة فى هذا المؤتمر ، وحضره (٧٠٠) خبير وخبيرة فى التربية الفنية يمثلون مختلف القطاعات فى التعليم من المستوى الجامعى حتى التدريس فى المرحلة الابتدائية . وقد عرض المتحدثون الرئيسيون لمشكلات التربية الفنية فى أوربا ، وامريكا ، وافريقيا ، وآسيا ، واستراليا . وكان المتحدثون يمثلون دولا رئيسية فى كل قارة . وقد دعيت لأتحدث عن « أثر التراث الثقافى فى تربية الأطفال مع عناية خاصة بدول افريقيا » . واشتركت كذلك فى لجان المؤتمر ، وقد لاحظت ان مشكلة تدريس الفن بعد سن ١١ تقريبا احتلت دورا هاما فى المناقشات ، اذ أشار المتحدثون الى ضعف المستوى الفنى بعد هذا السن ، والى الظروف المدرسية والبيئية التى تعوق الطلاب عن الاستمرار فى فنهم ، وموقف مدرس التربية الفنية من المشكلة من ناحية فهمه وعلاجه لها .

ومن العسير فى صفحات قليلة أن نلم بكل أوجه النشاط التى عالجها المؤتمر فى خمسة أيام من انعقاده ، فقد نظمت ندوات ، وألقيت أبحاث ، واتخذت توصيات وقرارات . وفى هذا المجال الضيق لا يسعنا الا ان نذكر بعض الخطوط العريضة التى لاحت فى المناقشات وكان لها ارتباط بموضوع المؤتمر « التربية الفنية للتفاهم العالمى » ويمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ــ هناك ضرورة لبعض الوسائل التى تساعد على اقرار السلام فى العالم الذى تزداد ابتكاراته الفتاكة يوما بعد يوم ، والتى وصلت من الجودة بحيث يمكن ان تنهى البشرية فجأة من الوجود . وقد يكون من بين وسائل التفاهم المقترحة وجود لغة عالمية ، تستطيع ان تتحدث بها كل الشعوب ــ لكن توافر مثل هذه اللغة مسألة خيالية ، وحتى لو كان من السهل تأليفها ووضع أصولها وقواعدها فسوف لا يكن من اليسير على الشعوب أن تتعلمها ، وتتبادل بها الخبرات .

٢ ــ ولكن هناك لغة أخرى فى المتناول ــ لغة تمثل خبرة انسانية عامة اكثر يسرا وسهولة فى التداول ، وهى عالمية بطبيعتها ، الا وهى لغة

الفنون التشكيلية . فكل الشعوب تستخدم هذه اللغة ، وتكتنز فى متاحفها ومعارضها مختارات منها ، والفنون التشكيلية تجتاز عادة الفواصل المصطنعة بين الدول ، وتتذوقها الشعوب على اختلاف جنسياتها ولغاتها ومذاهبها ، بصرف النظر عن المكان الأصلى الذى أنتجت فيه تلك الفنون ، أو الشعب الذى أنتجها . ان الاستمتاع المشترك بالقيم الفنية اذا ما اتسع مداه فانه يسهم فى التفاهم العالمى بين الشعوب ، وهذا التفاهم يساعد على اقرار السلام فى العالم .

٣ ـ وتتضح قيمة اللغة التشكيلية من الناحية العالمية فى فن الأطفال الذى نعلم جيداً أنه لغة عالمية ، ينتجها الأطفال فى مختلف أنحاء العالم بفطرتهم ، وفق أسس تلقائية عامة مشتركة ، وذلك قبل أن تنحرف اتجاهاتهم ويشوبها التعصب تحت تأثير تعليمنا السىء .

٤ ـ لا توجد استجابة لطفل امريكي وأخرى لمصرى أو هندى أو صينى . فاذا استبعدنا المظاهر العارضة نجد أن للأطفال جميعا استجابات موحدة رغم الاختلافات فى ظروف البيئة ، وهذه الاستجابات الموحدة تنعكس فى فنهم .

٥ ـ هناك تعارض بين الحرية التى ينزع اليها الطفل بفطرته والتى يسجلها فى رسومه وبين الكبت الذى يعانيه داخل نظمنا التعليمية الذى ينتهى به عادة الى فقدان اصالته الطبيعية التى تربطه بسائر القيم الانسانية العامة .

٦ ـ ان التربية الفنية تمنح كل الأفراد فى مختلف الأعمار فرص الاتصال الفكرى والانفعالى المثمر الذى يساعدهم على الفهم والتذوق والمعيشة المشتركة فى جو من السلام الودى .

٧ ـ بالفن وبالفن وحده كما يقول تولستوى « يمكن أن ينحى العنف » والفن كما يعرفه ريد « عملية تهذيب » . يحدد ريد الفن على أنه مهارة تمكننا من تمييز القوى الفطرية الأصيلة من القوى البدائية الغشيمة . وبالفن تتهذب الاستعدادات الفطرية ، والفن العالى أضمن أساس بل لعله الأساس الوحيد الذى عن طريقه تتهذب دوافع الانسان وتتعدل هذا التعديل له اثره فى اقرار السلام دوامه . ان التربية عن طريق الفن كما يقول ريد هى تربية للسلام .

٨ ـ الفن عنصر رئيسى من عناصر الثقافة ولذلك يجب أن يكون لكل فرد حق فى ممارسته وتذوقه لينال حظه من هذه الثقافة .

٩ ـ هناك ضرورة للاهتمام بالثقافة الفنية للفتاة والعناية بها داخل المدرسة من وجهة نظر اعدادها لدور الأمومة فى المستقبل ، وتدريبها على كيفية تعهد الصغار بالرعاية الفنية ، وذلك عن طريق خلق الجو المنزلى الملائم الذى يسوده الذوق الفنى .

١٠- ان الفن وسيلة لتكوين الانسان الذواق للقيم الجمالية عن طريق الممارسة الفعالة للأعمال الابتكارية على اختلاف أنواعها . وعن طريق تنمية التعبير الابتكارى عند الفرد وتدريبه على تذوق التعبيرات الابتكارية الأصيلة عند الآخرين ، فان التربية الفنية تسهم بسخاء فى تنمية بعض الصفات الانسانية الهامة مثل تحمل المسئولية ، والاعتماد على النفس ، وحرية التعبير ، وتكامل الشخصية .

١١- ينبغى أن تكون الناحية الجمالية هى الدعامة الأولى فى تدريس الفن فى مختلف مراحل التعليم .

١٢- ان الفصل بين الفن التطبيقى والفن الجميل فصل مفتعل فكلاهما يخضع لنفس الأسس والمبادىء الجمالية العامة .

١٣ - ابدى المؤتمرون اهتماما بضرورة تعميق الثقافة الفنية عند مدرسى الفن وأبديت آراء فى ضرورة اعداد هذا المعلم اعدادا تربويا ومهنيا يساعد فى ادراكه لمسئولياته الفنية والتربوية واتساع أفقه وتكامل شخصيته ليستطيع أن يدرك دور الفن فى الثقافة العالمية .

١٤- لا يتحقق نوع التدريس المثمر فى الفن الا عن طريق اعداد مدرس التربية الفنية ذى الكفاية المهنية العالية الذى يستطيع تحقيق غايات التربية الفنية .

١٥- يجب أن يسعى مدرس الفن فى كل مراحل التعليم الى هضم تقاليد الفن المحلية ويسعى الى الاستفادة منها فى تدريسه - هذا بجانب استيعابه للتقاليد الفنية العالمية والعناية بها ، على أن يساعد تلميذه فى تكوين شخصيته الفنية مستفيدا من هذه القيم .

١٦- ظهر بوضوح أن هناك ضرورة للبحث التجريبى فى مضمار التربية الفنية ، وذلك لتدعيم وجهات النظر الفنية ، وكشف الحقائق العلمية عند دراسة المشكلات التى ما زال أمرها خاضعا للفتوى الشخصية ، أو لترديد آراء غير مدروسة .

وخلاصة الرأى : ان الفن يحمل فى طياته عوامل تهذيبية تسهم فى تعديل سلوك الافراد ، وترتقى بأذواقهم ، وبما يستمتعون به من قيم ، كما يرتقى ببيئاتهم ، ويحولها من بدائيتها الى مستواها المتمدين . والفنون التشكيلية لغة عالمية يستمتع بها سائر البشر ، رغم اختلافاتهم اللغوية ، والجنسية ، والسياسية ، والدينية . وكلما ازداد تفاهمهم عن طريق هذه اللغة ، اتسع نطاق السلام فى العالم . ان التربية عن طريق الفن هى تربية للسلام .

ان فن الأطفال يرتبط بالقيم العالمية منذ البداية رغم المظاهر البيئية المختلفة ، واستجابات الأطفال الموحدة فى فنهم تثبت بوادر التفاهم ، ودعائم الالتقاء ، الذى ما يلبث أن يتأثر بالتعصب البيئى المحدود .

ان مدرس الفن يجب ان يكون عميقا فى فهمه ليدرك مسئولياته نحو توجيه النزعات العالمية التى يسجلها الأطفال فى فنونهم ، واستغلالها كقوى فعالة تساعد على التفاهم واقرار السلام فى العالم .

تطبيق التوصيات محليا :

١ ـ يجب أن ينشأ فرع للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن تحت اسم الجمعية العربية للتربية عن طريق الفن تكون على صلة بالجمعية الدولية وتحقق رسالتها محليا .

٢ ـ يجب ان تشجع الوزارات المعنية اصدار مجلة فى التربية الفنية تعكس نشاط الجمعيات الدولية والمحلية ، على ان توزع على المعنيين بالتربية الفنية فى الشرق الأوسط ، كما يقترح أن تضم اللجنة المشكلة لاصدار هذه المجلة ممثلين لوزارة التعليم العالى ومعاهد التربية الفنية وتفتيش التربية الفنية بوزارة التربية وتتضمن المجلة الأبحاث التى تجرى فى التربية الفنية فى مصر وفى أنحاء العالم .

٣ ـ يوصى بتخصيص ميزانية لمطبوعات باللغات الأجنبية بالألوان تمثل فنون الأطفال فى مصر ليمكن استخدامها فى مؤتمرات دولية أو معارض او مناسبات عالمية .

٤ ـ من المفيد انندعو بين حين وآخر قادة التربية الفنية المشهورين فى انحاء العالم ليعطوا محاضرات ، ويشتركوا فى حلقات دراسية مع خبرائنا ، ومع طلاب التربية الفنية . من المقترح أن يتم هذا لمدة شهر واحد على الأقل كل سنة .

٥ ـ يجب ان يكون هناك تبادل بين اساتذة التربية الفنية فى الجمهورية العربية المتحدة والدول الأخرى وبخاصة بين أساتذة اعداد المعلمين فهناك خبرات كثيرة يمكن أن تكتسب عن طريق هذا التبادل الذى سينعكس اثره حتما على الطريقة التى نعد بها المدرسين .

٦ ـ يجب أن تخصص بعض المنح للطلاب الأجانب ليقوموا بدراسة التربية الفنية فى معاهد التربية الفنية .

٧ ـ يجب ان تعين الحكومة بعض النابهين من مدرسى التربية الفنية أعانات مالية تشجعهم على زيارة مراكز التربية الفنية المشهورة فى الخارج .

٨ ـ هناك حاجة ملحة الى زيادة الابحاث فى التربية الفنية على أساس علمى مع تعزيز هذه الأبحاث بالميزانيات اللازمة .

٩ ـ يجب أن يفرغ الأعضاء الذين يقومون بالبحوث من اعمالهم يومين على الاقل ليتولوا عمليات التخطيط والتسجيل وتنظيم النتائج .

١٠- يجب أن تكون هناك دراسات مقارنة لمناهج التربية الفنية فى الجمهورية العربية المتحدة وفى غيرها من دول العالم حتى تزداد بصيرتنا بما يجرى فى البلاد المختلفة فى هذا المضمار ، والذى يمكن أن نستفيد منه فى تطوير مناهجنا .

١١- يجب أن تبذل عناية خاصة فى جمع المراجع الأساسية فى التربية الفنية والتى تظهر بتزايد سنة بعد أخرى فى أنحاء العالم والتى لا نستطيع الحصول عليها فى الأسواق المحلية لأن استيرادها يتوقف على توافر العملات الصعبة .

١٢- يجب أن تشكل لجنة لتنظيم عقد معرض دولى دورى لفنون الأطفال فى القاهرة على ان يخصص للثلاث الفائزين الاول منحا تيسر لهم زيارة الجمهورية العربية المتحدة لمدة عشرة أيام ورؤية آثارها ومراكز الفن فيها .

١٣- يجب أن تخصص ميزانية لاقتناء أعمال جيدة من فنون الأطفال من مختلف أنحاء العالم توضع فى المتاحف التعليمية الملحقة بمعاهد التربية الفنية كما تجمع فى هذه المتاحف نماذج من الفنون التشكيلية القريبة الصلة بفنون الأطفال ، وذلك لتحليلها ودراستها والاستفادة منها استفادة علمية تطبيقية .

١٤- يجب أن تيسر عملية طبع مستنسخات من الأعمال الفنية المشهورة لتستخدم كوسائل معينة فى دروس التذوق وتاريخ الفن وذلك لتعريف الطلاب بالتحف الفنية العالمية الموجودة فى مختلف أنحاء العالم - ان العناية بهذه الناحية تساعد كثيرا فى عملية الاتصال وفهم عواطف الشعوب الأخرى التى تنعكس فى الأعمال الفنية . ان هذا التفاهم يساعد على استقرار السلام وتدعيمه .

١٥- يجب أن نراعى عند وضع مناهج التربية الفنية فى مختلف مراحل التعليم أن نعنى عناية خاصة بدور الفن فى التفاهم العالمى ونوصى بمعالجة الموضوعات التى لها صلة بهذا الجانب ، وعن طريق تبادل الأعمال الفنية والمطبوعات يتعلم الأطفال انهم يتحدثون بلغة تشكيلية واحدة على الرغم من اختلافاتهم البيئية .

١٦- هناك حاجة ملحة لانشاء دراسة عليا فى التربية الفنية لتخريج اخصائيين فيها يستطيعون تولى مناصب القيادة وعمل الأبحاث والتجارب . ان غالبية مدرسى التربية الفنية النابهين فى جمهوريتنا لا يصلون فى تأهيلهم أعلى من دراساتهم فى معاهد التربية الفنية وهذا القدر الثقافى هو الحد الأدنى للتدريس فى التعليم العام . اما التفتيش ووظائف الاشراف والقيادة واعداد المدرسين فتحتاج الى مؤهلات ارقى غير متوفرة الآن .

١٧ـ ان حوالى ٧٥ ٪ من مدرسى التربية الفنية على اختلاف مؤهلاتهم لا يمارسون العمليـــات الابتكارية وليس لهم انتاج فنى شخصى ونصف الـ ٢٥ ٪ الذى يواظبون على الانتاج يمارسونه بطريقة ميتة لا تساير التيارات الفنية العالمية المعاصرة فى الفن ــ وفى كل هذه الحالات تنعكس أذواق متخلفة على تربية النشء والشباب تربية فنيـــة لا جـــدوى منها ــ ان هى الا ترديد مفتعل لبعض المظاهـــر السطحية المنحرفة عن الفن وليست فى صميمه ــ هى تكرار لبعض المحفوظات المعهدية بدون ابتكار ــ وما لم تكن هناك وسائل لتشجيع الابداع الفنى بين مدرسى التربيلة الفنية والارتقاء بثقافاتهم الفنية وتذوقهم فان مستوى ممارسة التربية الفنية سيظل متخلفا ويؤدى الى تخلف فى مستوى التذوق عند الجيل القادم .

* * *

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue **May 1964** **Year XVI**

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO, U.A.R.